

**Evaluación formativa y desarrollo de la habilidad escritora en el idioma inglés en un  
contexto universitario**

**Línea de investigación**

**Currículo**

**Autores**

**Edith Ramos Camaño**

**Martha Romero Larios**

**Asesor**

**PhD. Yenis Medrano Serpa**

**Universidad de la Costa-CUC**

**Facultad de ciencias sociales y humanas**

**Maestría en Educación**

**Barranquilla, enero 2019**

**Evaluación formativa y desarrollo de la habilidad escritora en el idioma inglés en un  
contexto universitario**

**Autores**

**Edith Ramos Camaño**

**Martha Romero Larios**

**Universidad de la Costa-CUC**

**Facultad de ciencias sociales y humanas**

**Maestría en Educación**

**Barranquilla, enero 2019**

**NOTA DE ACEPTACIÓN**

---

---

---

---

**Presidente del Jurado**

---

**JURADO**

---

**JURADO**

**Barranquilla, enero 2019**

***Dedicatoria***

*A DIOS por permitirme llegar a este momento tan especial en mi vida. A mis hijas Lyanna, María Lucia y Laura fueron mi motivación más grande para concluir con éxito esta tesis. A Juan Carlos, mi esposo, por creer en mí y por su apoyo incondicional, muchas gracias.*

***Edith Ramos Camacho***

***Dedicatoria***

*En primera instancia dedico esta tesis a nuestro Padre Celestial por estar siempre a mi lado regalando me las fuerzas y el discernimiento para llegar a la meta.*

*A mi madre Luisa, quién me apoyo todo el tiempo y me alentó para continuar, cuando parecía que me iba a rendir.*

*A mis compañeros de estudio, mis maestros y amigos, quienes fueron un gran apoyo emocional para escribir y concluir esta tesis.*

*A Liliana y Zuleida por apoyarme y darme la mano cuando sentía que el camino se terminaba, a ustedes por siempre mi corazón y mi agradecimiento.*

*A todos ellos por su apoyo incondicional les dedico este trabajo con todo mi corazón.*

***Martha Ligia***

### **Agradecimientos**

*Quiero dar gracias a Dios por haber sido mi fortaleza, por estar a mi lado a lo largo de mi vida, por ser mi guía y darme hoy la alegría de alcanzar una de mis metas.*

*A mi familia que aunque les robe parte de su tiempo, han sido mi motor para la culminación de mis estudios de Maestría.*

*A mis compañeros de trabajo Yenifer Polo y Gloria Barrios por tenderme su mano, a ustedes mi admiración.*

*A mi compañera Mileydis por creer en mí, siempre preocupada por mi salud, animándome a seguir para alcanzar esta meta, gracias Mile.*

*A Martha Ligia por la experiencia vivida no fue fácil llegar a acuerdos pero fue posible.*

*Finalmente a los maestros, aquellos que me impulsaron y marcaron cada etapa de mi camino en la Maestría y me ayudaron en sus asesorías, dudas presentadas en la elaboración de la tesis, ellos son PhD. Eleucilio Niebles, Mg. Ana Torres, PhD. Freddy Marin, PhD. Alicia Inciarte, Mg. Alexander Vega y PhD. Yennis Medrano.*

***Edith Ramos Camacho***

*Quiero dar gracias a Dios por haber sido mi fortaleza, por estar a mi lado a lo largo de mi vida por ser mi guía y darme hoy la alegría de alcanzar una de mis metas.*

*A Liliana y a Zuleida por apoyarme, darme la mano cuando sentía que el camino se terminaba, a ustedes por siempre mi corazón y mis agradecimientos.*

***Martha Ligia***

### Resumen

La presente investigación centró su propósito principal en configurar estrategias didácticas desde la perspectiva de evaluación formativa que promuevan el desarrollo de la habilidad formativa para el desarrollo de la habilidad escritora en inglés en los estudiantes de primer nivel de Cursos de Lengua Extranjeras (CLE) de la Universidad del Atlántico. El trabajo se desarrolló desde un enfoque mixto bajo un paradigma pragmático, basado en una investigación aplicativa-prescriptiva, se emplearon instrumentos de recolección de datos como un cuestionario de 22 items, previamente validado, aplicado a la población conformada por 106 estudiantes del primer nivel de los CLE y 5 docentes, junto a 5 guías de observación estructuradas y una entrevista semiestructurada de 6 preguntas. Este proyecto permitió reconocer un moderado manejo de la evaluación formativa para potenciar la habilidad escritural del idioma inglés según la opinión de estudiantes y docentes, así como debilidades en esta competencia desde las fases de planificación y revisión de la escritura, quedando reducida a procesos de textualización de orden gramatical, tras los registros de observaciones en las clases y entrevistas. De manera que se genera la propuesta de intervención fundamentadas en la evaluación Formativa para el desarrollo de la escritura en inglés en el primer nivel de los CLE.

***Palabras clave:*** Evaluación formativa, habilidad escritora en inglés, estrategias, Cursos de Lengua Extranjera

**Abstract**

The current research centered its main purpose in proposing the use of formative assessment for the development of the writing ability in English as a foreign language (EFL) in students of first level of Cursos Libres de Lenguas Extranjeras (CLE) at Universidad Del Atlántico. The work was developed from a mixed approach under an interpretive paradigm, based on a non-experimental descriptive research, data collection instruments were used, such as a questionnaire of 22 items, previously validated, applied to the population made up of 106 students of the first level of the CLE and 5 teachers, together with 5 observation sheets and an open interview with 6 questions. This project allowed recognizing a moderate management of the formative assessment to enhance the writing ability of English as a foreign language according to the opinion of students and teachers, as well as weaknesses in this competence after the observation records in the classes. Thus, the proposal for a Learning and Formative Evaluation Model is generated for the development of the writing in English at the first level of CLE.

***Keywords:*** Formative assessment, EFL writing ability



**Contenido**

Introducción.....	15
Capítulo I .....	17
El problema .....	17
1.1 Descripción del problema.....	17
1.2 Formulación del problema.....	27
1.3 Propósitos de la investigación .....	28
1.3.1 Propósito general .....	28
1.3.2 Propósitos específicos .....	28
1.4 Justificación .....	29
1.5 Delimitación .....	31
Capítulo II .....	33
Marco de referencia .....	33
2.1 Antecedentes investigativos .....	33
2.2 Fundamentación teórica.....	42
2.2.1 Evaluación formativa. ....	43
2.2.2 Habilidad escritora del inglés.....	67
2.3 Referentes legales .....	84
Capítulo III .....	86
Marco Metodológico .....	86
3.1 Paradigma y enfoque de la investigación .....	86
3.2 Tipo y diseño de investigación .....	87

3.3 Población y Muestra .....	88
3.4 Operacionalización de variables .....	90
3.5 Técnicas e Instrumentos .....	92
3.6 Validez y confiabilidad de instrumentos .....	94
3.7 Técnicas de tratamiento de los datos .....	97
3.8 Etapas de la investigación.....	98
Capítulo IV .....	100
Resultados .....	100
4.1 Análisis de resultados cuantitativos.....	101
4.2 Análisis de resultados cualitativos.....	122
4.3 Triangulación metodológica .....	128
Capitulo V .....	133
Propuesta.....	133
5.1 Presentación de la propuesta.....	133
5.2 Objetivos de la propuesta .....	134
5.2.1 Objetivo general.....	134
5.2.2 Objetivos específicos. ....	134
5.3 Justificación de la propuesta.....	135
5.4 Fundamentación teórica y legal de la propuesta.....	136
5.5 Estructura de la propuesta.....	137
5.5.1 Componente 1: lineamientos normativos.....	138
5.5.2 Componente 2: lineamientos operativos. ....	138
5.6 Vías de acción.....	140

5.6.1 Vía de acción 1: Orientación y profundización en evaluación formativa.....	140
5.6.2 Vía de acción 2: Intervención didáctica para el desarrollo de la escritura en inglés.....	140
5.6.3 Vía de acción 3: Integración y socialización de herramientas para evaluar la escritura del inglés desde el enfoque formativo .....	141
Conclusiones.....	144
Recomendaciones .....	150
Referencias .....	153
Anexos.....	160

**Lista de tablas y figuras****Tablas**

<b>Tabla 1.</b> Características de la evaluación formativa atendiendo al proceso de enseñanza-aprendizaje .....	52
<b>Tabla 2.</b> Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo ...	59
<b>Tabla 3.</b> Población de estudio.....	88
<b>Tabla 4.</b> Muestra del estudio .....	90
<b>Tabla 5.</b> Operacionalización de las variables y/o categorías .....	90
<b>Tabla 6.</b> Técnicas e instrumentos de investigación .....	93
<b>Tabla 7.</b> Baremos de interpretación de respuestas .....	94
<b>Tabla 8.</b> Cálculo de confiabilidad.....	96
<b>Tabla 9.</b> Características de la evaluación.Propósito educativo .....	101
<b>Tabla 10.</b> Características de la evaluación.Objeto de la evaluación .....	103
<b>Tabla 11.</b> Características de la evaluación.Procedimientos. ....	105
<b>Tabla 12.</b> Estrategias de evaluación.De observación .....	107
<b>Tabla 13.</b> Estrategias de evaluación.De desempeño.....	112
<b>Tabla 14.</b> Estrategias de evaluación.De análisis.....	114
<b>Tabla 15.</b> Estrategias de evaluación.De interrogatorio.....	116
<b>Tabla 16.</b> Sistematización de guías de Observación .....	119
<b>Tabla 17.</b> Sistematización de entrevistas.....	122
<b>Tabla 18.</b> Plan de Acción .....	141

**Figuras**

<b>Figura 1.</b> Diferencias entre evaluar y calificar. ....	45
<b>Figura 2.</b> Proceso de composición escrita.. ....	74
<b>Figura 3.</b> Diseño de la investigación. ....	88
<b>Figura 4.</b> Características de la evaluación. Propósito educativo. ....	102
<b>Figura 5.</b> Características de la evaluación. Objeto de la evaluación. ....	103
<b>Figura 6.</b> Características de la evaluación. Procedimiento. ....	105
<b>Figura 8.</b> Estrategias de evaluación. De observación. ....	108
<b>Figura 9.</b> Estrategias de evaluación. De desempeño. ....	112
<b>Figura 10.</b> Estrategias de evaluación. De análisis. ....	115
<b>Figura 12.</b> Estrategias de evaluación. De interrogatorio.. ....	117

**Lista de anexos**

<b>Anexo A.</b> Formato de validación de instrumento: Cuestionario a Docentes y estudiantes de los CLE primer nivel .....	160
<b>Anexo B.</b> Formato Validación Instrumento Guia de Observación dirigida a estudiantes de primer Nivel de CLE y entrevista a tutores.....	172
<b>Anexo C.</b> Formato Juicio del Experto-Cuestionario Docente .....	177
<b>Anexo D.</b> Formato Juicio del Experto-Cuestionario Estudiante .....	178
<b>Anexo E.</b> Formato Constancia de Juicio de Experto .....	179
<b>Anexo F.</b> Cuestionario dirigido a Estudiantes de primer nivel de CLE .....	181
<b>Anexo G.</b> Cuestionario dirigido a Docentes de CLE .....	190
<b>Anexo H.</b> Formato Entrevista a Docentes de CLE.....	197
<b>Anexo I.</b> Ficha de Observación .....	203

### **Introducción**

El desarrollo de la habilidad escritora deviene de un proceso educativo que toma años concretar y perfeccionar en los individuos, prácticamente durante la educación que va desde la niñez hasta su etapa de adultos. Si a este proceso se le suma además la destreza en torno a la escritura de otro idioma, dicho propósito asume sus complejidades y estrategias específicas.

En el caso de la etapa de educación universitaria queda visto que el manejo de una lengua distinta a la nativa acompaña la cantidad de competencias que cada profesional, en cualquier rama o carrera de estudio debe lograr como parte de la formación académica de su profesión. Así, casas de estudio superior en Colombia como la Universidad del Atlántico incluyen en su oferta académica los Cursos de Lengua Extranjera (CLE) durante la carrera para quienes aspiran graduarse en una profesión.

No obstante, son distintas las estrategias y procesos que se deben configurar en torno al alcance del manejo de otra lengua, tanto de forma escrita como oral, aunque es en el afianzamiento de la primera modalidad donde los récords de evaluación de estos cursos, y especialmente en los del Nivel I, manifiestan debilidades y dificultades, por lo que se hace meritorio conocer la práctica del docente y, en especial, las técnicas de evaluación que este utiliza.

De esta manera, surge la presente investigación con el objetivo de proponer el uso de evaluación formativa para el desarrollo de la habilidad escritora en inglés en los estudiantes de primer nivel de Cursos de Lengua Extranjeras (CLE) de la Universidad del Atlántico.

En el Capítulo I se presenta la descripción del problema, formulación, objetivos y la justificación del proyecto; seguidamente se elabora el Capítulo II con la referencia de las investigaciones o antecedentes que conforman el Estado del Arte, junto a las teorías del Marco Teórico que sustentan el estudio.

En el Capítulo III se especifica el método de la investigación, paradigma, tipo, diseño, población, técnica de recolección de información y procesamiento de datos, para dar paso al Capítulo IV donde se mostrarán los resultados del estudio, con el análisis y discusión que permiten presentar las conclusiones y recomendaciones.



## **Capítulo I**

### **El problema**

#### **1.1 Descripción del problema**

La realidad investigada atiende a dos categorías de estudio identificadas como evaluación formativa y habilidad escritora en inglés. Para su comprensión es importante describir los aspectos relevantes surgidos alrededor del problema para tener una visión clara de los elementos que lo integran.

La evaluación formativa como proceso que exige la participación conjunta de todo los actores del contexto educativo requiere de la mirada reflexiva de éstos, para comprender su valor en el fortalecimiento de los procesos curriculares y en las actividades de aprendizaje que se tejen dentro del aula, donde el docente asume la responsabilidad de orientar, guiar a sus estudiantes hacia el desarrollo de competencias básicas, ciudadanas, laborales necesarias para su desenvolvimiento social.

En consonancia con estos planteamientos, Díaz (1998) refiere que la evaluación educativa en general es una actividad compleja, pero también constituye una tarea necesaria y fundamental en la labor de los docentes, de manera que se puede reconocer como una prioridad en los escenarios educativos. Para Litwin (citado por Perazzi & Celman, 2017) si bien muchos docentes modifican la estrategia con la que se enseñan temas, conceptos o problemas, luego vuelven a una práctica tradicional a la hora de evaluar.

Teniendo en cuenta el punto de vista del autor, existe la tendencia de los docentes a asumir practicas evaluativas sumativas, en donde el interés se centra en la calificación y medición pensando en un resultado y la respuesta a diversos contenidos enseñados, mas no se atiende la evaluación desde un proceso crítico que exige la valoración continua de los aprendizajes que se desarrollan.

El anterior argumento converge con los aportes de Santos (1988) quien plantea que sólo se evalúa al alumno, los resultados, los conocimientos, los efectos observables, lo negativo de manera descontextualizada; además, se evalúa cuantitativamente con instrumentos inadecuados, de forma incoherente con los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como también competitivamente, estereotipadamente, para controlar y conservar sin autoevaluación.

Frente a ello, es necesario que los responsables del proceso educativo identifiquen los componentes y la funcionalidad de la evaluación, estableciendo puentes de articulación para guiar el camino hacia la formación de un estudiante competente para la vida y comprometido con su avance hacia la mejora academica, personal y profesional.

Al respecto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2014) considera que existen desafíos y retos en lo que respecta a la evaluación, es necesario ampliar el enfoque de evaluación que ha existido durante mucho tiempo en el contexto Latinoamericano y aunque en muchos países como en México se intenta trabajar en el mejoramiento de las prácticas evaluativas en el aula, aun se concentran los esfuerzos en la calificación, dejando de lado la finalidad formativa de ésta.

Considerando los aportes de Rueda y García (2013) se reconoce que en las últimas tres décadas la evaluación se ha convertido en un foco de atención para todos los involucrados en el campo de la educación y es uno de los asuntos predilectos de la agenda de organismos internacionales. Enmarcando lo expuesto se despliega el caso del uso de la evaluación para la enseñanza de otra lengua, como el inglés, considerado el segundo elemento relevante dentro de esta problemática.

Y es precisamente el desarrollo de la habilidad escritural en el idioma Inglés una de las categorías de este estudio, considerando que la práctica de escritura presenta serias deficiencias, que inician en la Básica primaria y se siguen reflejando en el ámbito universitario. Lo anterior se justifica en investigaciones realizadas por Crespo y De Pinto (2016) en América Latina, como el caso de Venezuela, donde se establece que las tareas escritas en inglés obedecen a ejercicios gramaticales y traducción de textos y en el caso del idioma nativo prevalece la copia y memorización de textos, lo que puede estar incidiendo en el aprendizaje del inglés, porque como lo menciona Jiménez y O'Shanahan (citado por Crespo & De Pinto, 2016) “las habilidades en lengua materna sean deficientes o no, se transfieren a la lengua extranjera”(p.48).

Hablar sobre deficiencia en la lengua materna, implica la revisión de la práctica educativa docente respecto a como se potencia el desarrollo de la expresión oral y escrita en los estudiantes, y es tal vez allí donde se concentran algunos puntos críticos, como la desmotivación de los estudiantes frente al ejercicio de escritura, ya que a los docentes les falta demostrar interés para impulsarlos a utilizar la lengua que están aprendiendo en situaciones cotidianas y reales de comunicación, sea en forma oral o escrita (Beke, 2015).

En este orden de ideas, el proceso evaluativo de la practica escritural en el Idioma inglés requiere de la mirada reflexiva de los que se involucran el acto de enseñanza-aprendizaje, comprendiendo que la enseñanza sigue haciendo énfasis en el producto y no en el proceso, se califican aspectos relacionados con la caligrafía, puntuación, ortografía, sin que se desarrolle un proceso de acompañamiento durante el acto de escribir, para que el estudiante disfrute de esta práctica como un proceso libre, en el que pueda compartir sus propias ideas, conocimientos, en la producción de diversas tipologías textuales, al tiempo que reconoce los desempeños esperados en función de sus escrit. En palabras de Mota (2010) “no se ofrecen correcciones detalladas que le permitan al estudiante tener una noción de su desempeño y de los aspectos tanto de forma como de contenido que debe reforzar” (p.40). Dicho de otro modo el valor de la realimentación es casi inexistente.

El estudio realizado por Cronquist y Fiszbein, (2017) denominado “El aprendizaje del inglés en América Latina” demostró que los resultados disponibles de exámenes internacionales del idioma inglés, evidenciaron que en los países latinoamericanos existe un un bajo nivel en el dominio de este idioma, resaltando que como región se ubica por debajo del promedio mundial en el EF English First English Proficiency Index (EF EPI) en todos los grupos de edad, con mayor énfasis en el rango de los 18 a los 20 años.

Aunado a esto, los mencionados autores destacan que en las distintas regiones de América Latina, dentro de ellas Colombia, la evaluación del dominio del inglés es la categoría más débil tanto para los estudiantes como para los profesores, ya que pocos países implementan evaluaciones de dominio estandarizadas para determinar si esas metas se han cumplido.

Según Cronquist y Fiszbein (2017), los programas de formación docente siguen estándares nacionales y los países establecen metas para el dominio del inglés por parte de los tutores. Es así, como el tema de la evaluación se ha convertido en foco de atención en diferentes lugares del mundo y se han adelantado estudios respecto a su carácter complejo, continuo y procesual.

Jiménez y O'Shanahan (2014) indagaron sobre el aprendizaje de lectura y escritura de inglés en Estados Unidos y Canadá afirmando que la evaluación que pretende valorar el riesgo de fracaso en lectura y escritura debería incluir las mismas medidas que se contemplan para evaluar las dificultades de aprendizaje.

Se reconoce, entonces, la preocupación existente en resignificar los procesos evaluativos llevados en el aula, para que respondan a criterios de pertinencia, atendiendo al contexto, a las características, particulares y necesidades de los estudiantes. Para el caso de la habilidad escritora en inglés, la poca claridad frente a las metas o desempeños esperados y los vacíos respecto al acompañamiento en el desarrollo de técnicas y métodos apropiados generan dificultades al asumir prácticas evaluativas formativas.

Al respecto, Martínez, Salinas y Canavosio (2015), se preocuparon por indagar sobre los criterios de evaluación de la escritura de lengua extranjera (inglés) empleados en el nivel superior, en instituciones educativas de Argentina, determinando que pese las reuniones de cátedra entre los docentes antes de cada evaluación para reiterar estos criterios, se hace necesario tomar otras medidas que garanticen la igualdad en torno a ellos al momento de corregir los textos académicos de los estudiantes.

De igual forma, Paz y Flórez (2017) determinaron en su investigación que la producción de escritos académicos en idioma Inglés, mediante el uso de textos, no contribuye al desarrollo de una escritura de calidad, y según la percepción de los estudiantes evaluados, es poco efectivo para que ellos socialicen sus producciones en el aula y reciban retroalimentación para mejorarlo con aporte del docente y de los compañeros, sumado a ello, el proceso de la lectura y escritura no hace parte de la cultura ecuatoriana por lo que se observan falencias en los estudiantes cuando deben escribir y aun mas cuando deben hacerlo en un idioma extranjero.

En Colombia, los estudiantes deben escribir textos durante toda su educación y corresponde a centros escolares impulsar el desarrollo de competencias comunicativas, para que éstos adquieran habilidades de expresión escrita, identificando los elementos retóricos que la consituyen y de este modo puedan comunicar sus ideas de forma clara y eficaz. El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP, 2012) afirma que la escritura se ha visto como actos inherentes a la cultura y que, junto a la lectura, se convierten en procesos simultáneos.

No obstante, en estudios realizados por la British Council (2015) se identificó que en Colombia las debilidades en la habilidad escritora en inglés se generan por falta de práctica del estudiante, poca claridad en los estándares, el currículo y lo realizado por el docente. Así mismo, se pone de manifiesto, un componente actitudinal, frente al proceso de escribir en una lengua diferente a la materna, evidenciado en un estudio realizado en Meta Villavicencio por Rincón (2013) en el que aproximadamente el 86% de los estudiantes se enfrentan a sentimientos de ansiedad, frustración y mal genio al momento de realizar procesos escritores en el idioma inglés.

Los anteriores hallazgos, reflejan la problemática nacional que enfrentan los estudiantes respecto a la habilidad de escritura en inglés, caracterizada por inconvenientes de tipo gramático y discursivo, sumado a los temores y emociones de displacer generadas por la complejidad del proceso, al tener que expresar las ideas de forma escrita y ser revisadas por el docente. Así mismo, las dificultades que enfrentan las organizaciones educativas en cuanto a la organización del macroproceso enseñanza-aprendizaje-evaluación de la competencia escritora en inglés.

En esta país, el plan nacional establece que el inglés es obligatorio en todos los programas de educación superior, entre ellos los técnicos, tecnológicos y universitarios. Una de las estrategias nacionales de Colombia en relación con el inglés, denominada “Colombia bilingüe”, pretende que los estudiantes se comuniquen cada vez mejor en esta lengua y con ello puedan acceder a mejores oportunidades de trabajo, a partir de un enfoque centrado en los docentes, materiales, pero también en el seguimiento y la evaluación, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN, s.f.).

En tal sentido, lo planteado dibuja un escenario donde la evaluación definitivamente está ligada al proceso de escritura del inglés, incluso en la nación colombiana. Al respecto, Hyland (2003) considera necesario explorar y examinar los factores que afectan las habilidades escritoras de los estudiantes, para que sean abordados desde la evaluación formativa.

En definitiva, la evaluación permite percibir el grado de apropiación que los estudiantes van adquiriendo frente a un aprendizaje determinado; así, la evaluación se define como un proceso esencial para avanzar en la calidad educativa, de acuerdo al Decreto 1290 (MEN, 2009), siempre que ésta produzca información que lleve a tomar decisiones basadas en evidencia y datos, y

entender los procesos de enseñanza –aprendizaje. Es decir, la evaluación se posiciona al valorar el avance y los resultados del proceso del estudiante, a partir de evidencias que garanticen una educación pertinente, significativa y relevante para la sociedad.

Por otra parte, para la descripción del problema es necesario el análisis del contexto del presente estudio, en este caso, la Universidad del Atlántico, entidad de educación Superior que ofrece los Cursos de Lenguas Extranjeras (CLE) con el objetivo de formar personas para que obtengan habilidades y competencias comunicativas verbales y escritas que potencialicen su desarrollo personal y profesional (Misión CLE, 2016).

Específicamente, en cuanto al desarrollo de la totalidad del programa académico de los mencionados cursos, que va desde el nivel principiante (Nivel I) hasta nivel intermedio alto (Nivel VI), éste se fundamenta en los estándares internacionales del Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (MCERL) los cuales apuntan a las necesidades que tienen los estudiantes para enfrentarse a las exigencias en el mercado laboral y el desarrollo de la formación integral del ser humano.

De este modo, para que los estudiantes de los CLE alcancen los resultados estandarizados en los niveles de proficiencia del idioma extranjero expresados en el MCERL, se hace necesario desarrollar las cuatro habilidades comunicativas en el proceso de aprendizaje (habilidades receptivas: lectura y escucha; habilidades productivas: habla y escritura).

La escritura funge como una de las habilidades evaluables en los exámenes parciales y finales diseñados para los niveles del programa de inglés de los CLE, la cual corresponde al



25% del promedio en el progreso del estudiante, convirtiéndose en una destreza relevante del sistema evaluativo de la institución.

Aún así, no hay evidencias de que se imparta la formación necesaria en el desarrollo de la escritura de los estudiantes, según lo reflejado en las observaciones semestrales de las clases, realizadas por los coordinadores de los cursos y reportadas en los documentos institucionales, a los tutores que laboran en los diferentes programas de los CLE. En el caso de los estudiantes de primer nivel se reconocen debilidades cuando son evaluados en producción escrita (writing), ya que dejan los espacios en blanco o repiten una frase como si fuera una plana, según los parámetros de valoración con que se hacen seguimiento a estos cursos.

De acuerdo con informantes claves (2018), los estudiantes aparentemente muestran motivación para aprender inglés, participan en clase son responsables y dedicados. Sin embargo, al momento de pasar a las actividades de escritura dedican más tiempo en hacerlo y les resulta difícil, según las evidencias de las evaluaciones (writing) que reposan en la coordinación académica de los CLE. Así mismo, no existen evidencias que demuestren los procesos de realimentación realizado por los tutores, a las producciones escritas de los estudiantes.

A partir de lo señalado, surge la necesidad de realizar el seguimiento a esta habilidad, fundamentado en el uso de la evaluación formativa como una herramienta que apunte a fortalecer las bases en la producción escrita en los estudiantes del nivel I de los CLE.

Es necesario promover la importancia de obtener registros del progreso del aprendizaje de los estudiantes, además de simples exámenes que señalan sus fracasos o aciertos, pues se requiere evidencia de la evolución de los estudiantes durante los cursos.

Es preciso, además, notar la implementación de estrategias de enseñanza que también contemplen acciones de evaluación para el mejoramiento de los estudiantes, tomando en cuenta que existen formatos y documentos institucionales utilizados por los tutores de primer nivel de los CLE (planillas de notas, reportes parciales y finales) en los cuales solo se hallan resultados cuantitativos del proceso de aprendizaje.

Como se señala en el MCERL (2002) la cualidad principal de la evaluación formativa es mejorar los procesos de aprendizaje. Los tutores que desarrollan los CLE aparentemente otorgan importancia a las habilidades de leer, hablar y escuchar, basados en observaciones de informantes y las investigadoras (2018), pero se precisa la integración de la habilidad escritora como parte de este conflujo, lo cual puede conjugarse con un adecuado proceso evaluativo que vaya más allá de la identificación de debilidades que impedirán el avance de los estudiantes a otro nivel.

Con base en lo expuesto, surge la presente investigación orientada al uso de la evaluación formativa para el desarrollo de la habilidad escritora del inglés en los estudiantes del Nivel I de los Cursos de Lengua Extranjera de la Universidad del Atlántico.

De este modo, en un ejercicio consciente el estudiante –a la par del docente- debería monitorear sus avances y debilidades, autoevaluando su proceso, bajo la guía de los tutores que orientan y señalan mundos posibles para avanzar hacia el alcance de la meta esperada.

La investigación recaba evidencias relevantes que coadyuven a una propuesta que impulse el desarrollo de estrategias didácticas apoyadas en la evaluación formativa para que sean consideradas por la Universidad del Atlántico.

El afán que sitúa a las investigadoras hacia la revisión de estrategias de evaluación formativa como medio para potenciar la destreza escritora del inglés, prevé que el uso de la misma pueda incrementar el ritmo del estudiantado en un curso escolar, ya que permite el seguimiento al desarrollo del aprendizaje de los alumnos a través del resultado de la experiencia, la enseñanza o la observación.

Este tipo de evaluación constituye un proceso en continuo cambio, producto de las acciones de los alumnos y de las propuestas pedagógicas que promueva el docente (Díaz & Hernández, 2002). De esta manera, su adecuado uso podría coadyuvar a un mejor logro de competencias como el *writing*, que en el caso del inglés se concibe como una de las habilidades más destacadas en torno al manejo de esta lengua extranjera, especialmente de parte de universitarios que se inician en su ciclo de estudio profesional.

## **1.2 Formulación del problema**

Atendiendo al problema anteriormente planteado surge el siguiente interrogante general:

¿Qué tipo de estrategias didácticas desde la perspectiva de la evaluación formativa promueve el desarrollo de la habilidad escritora en inglés en los estudiantes de primer nivel de Cursos de Lenguas Extranjeras (CLE) de la Universidad del Atlántico?

A partir de la pregunta general se derivan las siguientes tareas científicas traducidas en preguntas específicas:

- ¿Cuáles son las concepciones de los tutores respecto a la evaluación formativa desde las características y estrategias empleadas para el desarrollo de la habilidad escritora en inglés en los estudiantes de primer nivel de los CLE de la Universidad del Atlántico?

- ¿Qué características hacen parte del proceso y de las técnicas de producción escrita en idioma Inglés empleadas por los estudiantes del primer nivel de los CLE de la Universidad del Atlántico?

- ¿Cómo estructurar las estrategias didácticas de orientación e intervención, fundamentadas en la evaluación formativa, para el desarrollo de la habilidad escritora en inglés en los estudiantes de primer nivel de los CLE de la Universidad del Atlántico?

### **1.3 Propósitos de la investigación**

#### **1.3.1 Propósito general**

Configurar estrategias didácticas desde la perspectiva de evaluación formativa que promuevan el desarrollo de la habilidad escritora en inglés en los estudiantes de primer nivel de Cursos de Lenguas Extranjeras (CLE) de la Universidad del Atlántico.

#### **1.3.2 Propósitos específicos**

- Identificar las concepciones de los docentes respecto a la evaluación formativa, desde las características y estrategias empleadas para el desarrollo de la habilidad escritora en inglés en los estudiantes de primer nivel de los CLE de la Universidad del Atlántico.

- Describir las características que hacen parte del proceso y de las técnicas de producción escrita en idioma Inglés empleadas por los estudiantes del primer nivel de los CLE de la Universidad del Atlántico.

- Diseñar las estrategias didácticas de orientación e intervención, fundamentadas en la evaluación formativa, para el desarrollo de la habilidad escritora en inglés en los estudiantes de primer nivel de los CLE de la Universidad del Atlántico.

#### **1.4 Justificación**

Teniendo en cuenta la importancia de evaluar formativamente el aprendizaje en todos los ámbitos, se hace necesario vislumbrar los modos en que el estudiante de primer nivel de los CLE atiende al desempeño esperado respecto a la habilidad escritora en inglés, en función de lo propuesto por el docente en el desarrollo de las clases.

El interés del estudio orientado a proponer el uso de la evaluación formativa para el desarrollo de la habilidad escritora de los estudiantes de primer nivel de los CLE de la Universidad del Atlántico, se justifica principalmente desde una mirada teórica relevante en las ciencias de la educación y frente a los estándares de educación del inglés como lengua extranjera, tras el hecho de que la evaluación formativa puede ganar una lugar importante pues permitiría al docente visualizar, organizar y planificar su trabajo.

De ahí que sea importante entender qué ocurre en el proceso educacional e identificar la necesidad de nuevas oportunidades de aprendizaje, donde el proceso sea más relevante que el resultado generándose un elemento reflexivo docente, para la mejora del sistema educativo.

En este margen, además de revisar necesariamente visiones teóricas en torno al manejo de este tipo de evaluación, sin duda generaría conocimientos en torno a esta herramienta en el contexto descrito u otros similares.

Es pertinente además la investigación porque responde a las necesidades institucionales de los CLE de la Universidad del Atlántico de estructurar una estrategia de evaluación formativa que ayude a mejorar las habilidades escritoras en inglés de los estudiantes de primer Nivel, basadas en la realimentación de avances y dificultades en el proceso de aprendizaje. En tal sentido gana un valor práctico, de manera que atiende un requerimiento factible de ser aplicado bajo las capacidades y recursos con que cuente esta casa de estudios superior.

Al aplicar la evaluación formativa en estos cursos, los tutores se beneficiarán al involucrarse en el proceso evaluativo, favoreciendo en el alumno el aprendizaje en cuanto a la regulación de sus procesos para resolver dudas, recibir la retroalimentación o realimentación por sus pares o el docente y desarrollar confianza en sí mismos para adquirir más aprendizajes y nuevas estrategias para trabajar la producción escrita del inglés.

Por otro lado, el trabajo adquiere un valor metodológico considerando que al identificar las dificultades y necesidades de los estudiantes así como los tipos de evaluación que emplean los tutores en este proceso se recurre al uso de un método específico que marca la ruta de recogida de los datos y su interpretación.

Teniendo en cuenta que la mayoría de las pruebas de habilidad escritora se basan en los referentes establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) como International English Language Testing System (IELTS), Test of English as a Foreign

Language (TOELF) , Business Language Testing Service (BULATS), entre otras que buscan posicionar al estudiante en un rango específico que representa el dominio con respecto a la lengua aprendida, se sigue una modalidad investigativa específica que puede guiar un proceso similar por el cual se interesen futuros investigadores.

Por otra parte, se resalta el aporte social que deviene con la investigación, cuyos resultados se centran en que los resultados serán un referente principalmente para la Universidad del Atlántico y los tutores de los CLE en cuanto a la posibilidad de generar la elaboración de un protocolo de evaluación formativa que promueva mejores desempeños en la habilidad escritora del inglés.

Al hacer énfasis específicamente en la habilidad escritora, se van asegurando procesos de aprendizaje significativos de los estudiantes, de manera que también contribuye a todos los universitarios cursantes de los CLE, de manera que impacta en la comunidad estudiantil no sólo en el campo de la educación superior, sino también en los jóvenes colombianos que pronto cursarán carreras en esta Universidad.

En cuanto a lo novedoso del estudio, se puede decir que después de los rastreos en bases de datos y visitas a bibliotecas no se reportan investigaciones a nivel local en torno a las mencionadas variables, lo que resulta importante para la comunidad científica y para el contexto de estudio.

### **1.5 Delimitación**

Desde la consideración teórica y científica la investigación pertenece al campo de Humanidades de la Educación, específicamente al sistema de evaluación del área de inglés;

sustentada en los preceptos teóricos específicos para la evaluación formativa y la habilidad escritora del inglés de autores como por Krashen (1984), Cassany (1998), Díaz (2004), Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y Harmer (2010) entre otros.

Así mismo, se encuentra inscrita en la Línea de Investigación de Currículo y Procesos Pedagógicos perteneciente a la Maestría en Educación de la Universidad de la Costa, por tanto sus resultados enriquecen los aportes científicos registrados en esta entidad, convirtiéndose en material bibliográfico de consulta para otros estudios.

En cuanto a la delimitación espacial y geográfica, este trabajo se desarrolla con los estudiantes de primer nivel de los cursos de lengua extranjera de la Universidad del Atlántico, en Barranquilla, de manera que a partir de este contexto se contemplan los tutores y estudiantes del mencionado nivel como los principales actores y fuentes para el desarrollo del estudio.

Se sitúa en una temporalidad de ejecución de un año entre 2017 y 2018 dentro de los parámetros reglamentarios investigativos que establece la Maestría Educación de la Universidad de la Costa.



## Capítulo II

### Marco de referencia

#### 2.1 Antecedentes investigativos

Para estructurar el estado del arte del presente trabajo, se tienen en cuenta las investigaciones encaminadas a reconocer el uso de la evaluación formativa para valorar el desarrollo de los aprendizajes, así como aquellas que están orientadas hacia la evaluación del desarrollo de la habilidad escrita del inglés.

Se referencian a continuación las investigaciones que a nivel internacional, regional y local, se consideran relevantes y pertinentes por sus aportes al marco de desarrollo del mismo.

Entre los **antecedentes internacionales** se encontró la investigación realizada en Costa Rica, titulada: “La función formativa de la evaluación en el trabajo escolar cotidiano”, de Segura (2018), cuyo propósito era establecer la relación existente entre la función formativa de la evaluación de los aprendizajes, con los procedimientos que realiza el personal docente para valorar el proceso educativo en el aula.

Los resultados obtenidos a partir de este estudio consideran que la omisión de la función formativa de la evaluación de los aprendizajes, en la valoración del trabajo escolar cotidiano, se debe a que en la mayoría de los casos, el personal docente la emplea de una forma muy tradicional, como por ejemplo, revisando el cuaderno por medio de sellos, el aporte de materiales, si copia de la pizarra, o tratando de observar del estudiantado el interés, creatividad o

participación en el salón de clases; lo anterior, demuestra que no hay claridad conceptual del componente formativo de la evaluación y sus manifestaciones en el aula.

Entre las principales afirmaciones de esta investigación se precisa que el personal docente no logra tener claridad sobre importancia de la función formativa de la evaluación para enriquecer la práctica pedagógica, generar mediaciones didácticas para apoyar el proceso de aprendizaje del estudiante y no el resultado, desde la realimentación y proalimentación. Una de las consideraciones develadas en este estudio, es que se requiere un diálogo permanente en el contexto del aula, donde se utilicen técnicas más participativas como la entrevista, estudio de casos, portafolios, mapas, con el fin de obtener mayores evidencias del desempeño del estudiantado.

Los aportes del autor se consideran pertinentes para el presente estudio en la medida en que señala que se requiere la clarificación conceptual sobre los modos o formas en que debe abordarse la función formativa de la evaluación, dejando claro la importancia de las técnicas e instrumentos para realizar seguimiento al aprendizaje, así como el valor dado a la realimentación y proalimentación, lo cual permite orientar los posibles lineamientos emanados al final de este trabajo.

Por otro lado, se encuentra la investigación desarrollada por Vaca y Castro (2016) en Quito denominada: “La evaluación formativa en la producción escrita del idioma inglés” buscaba establecer la incidencia de la evaluación formativa en la producción escrita del idioma inglés en los alumnos de tercero de bachillerato de la Unidad Educativa Fiscal “Luxemburgo”.

Se trató de un estudio desde una mirada socioeducativa, bajo un enfoque mixto con nivel descriptivo, señalando entre sus hallazgos que los estudiantes consideran que las actividades dentro del aula-clase son reducidas, lo cual limita a una práctica real de la destreza escrita, considerando las técnicas utilizadas por los docentes como deficientes en el proceso de transferencia del conocimiento.

Se evidenció además que la producción escrita del inglés se evalúa en algunas ocasiones a través de talleres, lo cual da como resultado que los estudiantes tengan escasa conciencia de la importancia de la producción escrita, de modo que la evaluación por parte del docente adquiere un carácter subjetivo sin la presencia de instrumentos que corroboren el desempeño y mejoramiento del estudiante en la comunicación escrita del inglés.

Este referente sin duda se consideró para el adecuado desarrollo del planteamiento del problema, tomando en cuenta que enmarca tanto la evaluación formativa como la producción escrita del inglés, tal como se plantea en la presente investigación.

Por su parte, López (2015) desarrolló la investigación titulada: “La evaluación formativa del aprendizaje y las destrezas productivas (*speaking* / *writing*) del idioma Inglés en los estudiantes del octavo año de educación general básica de la unidad educativa hispano América”, la cual tuvo como propósito determinar el proceso de evaluación formativa que se utiliza para evaluar las destrezas productivas relacionadas con el hablar (*speaking*) y escribir (*writing*) del idioma inglés.

La investigación fue asumida desde un enfoque mixto, empleando la técnica de la encuesta para la recolección de información en docentes y estudiantes. La interpretación y análisis de

resultados generaron conclusiones que identifican que los profesores prefieren evaluar las destrezas productivas de forma rápida y bajo un criterio de calificación cuantitativa, creando falencias en el proceso de aprendizaje, ocasionando que los estudiantes obtengan un bajo rendimiento académico en el área de inglés, y se sientan frustrados en el desarrollo de las actividades comunicativas.

Se encontró además desmotivación, ya que no cuentan con suficientes actividades ni instrumentos para la aplicación de la evaluación formativa del aprendizaje y destrezas productivas del idioma inglés, así como la necesidad de un material de apoyo que ayude a evaluar de manera continua las destrezas productivas del idioma inglés para aprovechar retroalimentar oportunamente en busca de mejorar las habilidades en el inglés.

Los aportes de esta investigación son interesantes en la medida en que recuerda que deben existir instrumentos de apoyo establecidos institucionalmente, para que los docentes puedan tener una guía al momento de evaluar formativamente, así mismo, una vez más es identificada que la destreza de la escritura en inglés, es asumida de manera somera y rápida, sin ningún abordaje del problema retórico que le acompaña, quedándose simplemente en una calificación numérica.

Otro referente es el trabajo denominado “Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado” desarrollado en Madrid-España por Margalef (2014); su objetivo era hacer un análisis de las resistencias y paradojas de los docentes universitarios para llevar a cabo procesos de evaluación formativa y auténtica del aprendizaje de sus estudiantes.

La investigación se realizó bajo un método de estudio de casos múltiples conformado por docentes de las diferentes ramas de conocimiento de la Universidad de Alcalá. Se utilizó una combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas de acuerdo a los objetivos y preguntas de investigación. El propósito de esta diversidad fue facilitar la triangulación de los datos obtenidos a partir del análisis de los diversos casos.

Los hallazgos evidenciaron que estas resistencias y paradojas están asociados a las concepciones, imaginarios, creencias de los maestros respecto al enseñar, aprender y evaluar. Así mismo, existe una influencia de la cultura institucional y de las mismas condiciones del entorno escolar, sumado a los temores que genera la innovación de prácticas evaluativas.

En el estudio se concluye que no solo existe una falta de información y comprensión de los procesos de cambio evaluativos, además el profesorado cuenta con escasos referentes y aprendizajes experienciales en evaluación formativa en los que apoyarse.

De ahí, que la evaluación formativa se convierte en un desafío que invita definitivamente a asumir riesgos, a salir de la zona de confort, es una de las premisas de la investigación en curso, ya que apunta a estructurar una estrategia de evaluación formativa para el mejoramiento de la habilidad de escritura en inglés de los estudiantes.

Tales hallazgos permiten visualizar la relevancia y justificación de este trabajo, considerando que se investiga sobre la evaluación formativa que solo puede ser desarrollada por los tutores de los CLE, quienes además deben generar la aplicabilidad en las aulas a partir de opciones didácticas que permitan a los estudiantes conocer el estado de su aprendizaje.

Siguiendo con la categoría de habilidades de escritura en inglés, se hace referencia al trabajo: “Actividades de escritura del texto de inglés Touchstone en el desarrollo de la producción escrita académica” de Paz y Florez (2017), la cual tuvo como objetivo demostrar la forma en que las actividades del texto de inglés Touchstone empleados a nivel general en la Carrera Plurilingüe de la Universidad Central del Ecuador, aportan para el desarrollo de la producción escrita del estudiantado que culmina el octavo nivel.

Se abordó desde una posición socioeducativa de carácter transversal y correlacional, donde la recogida de datos fue realizada a partir de rúbricas y cuestionarios sobre la escritura académica. Para los autores, el producto comunicacional escrito esencial que cualquier profesional debe promover en la enseñanza de inglés debe ser un ensayo académico, de fácil comprensión para el lector; por tanto, el estudio evaluó integralmente los elementos constitutivos de las actividades de escritura que presenta el texto; así como también, las características y elementos que componen la escritura académica.

Los resultados arrojaron que los estudiantes, al término de los ocho niveles de inglés, con el manejo del libro-texto, no lograban una producción de escritos académicos de calidad; sin embargo, adquirieron dominios de destrezas lingüísticas previas para el resultado de aprendizaje final del área de inglés.

La correlación hallada fue negativa ya que a mayor uso del texto en las actividades de escritura propuestas, los estudiantes demostraron menos habilidades en la producción de textos académicos.

Los alcances de la investigación son importantes para el estudio, porque permite mirar la pertinencia de los textos empleados en los CLE, respecto al desarrollo de la escritura asumiendo que éstos deben responder a producciones que permitan evaluar cohesión, coherencia, intención comunicativa, atendiendo al tipo de texto en inglés que desea producir el estudiante en acuerdo con el docente o tutor.

Otro referente considerado se trata de la investigación realizada por Crespo y De Pinto (2016) sobre “El desarrollo de la escritura en inglés en la educación secundaria: una misión posible” en Venezuela, aunque el contexto no corresponden al nivel de educación propuesto en el presente estudio, es importante citarlo, ya que sus resultados abordados desde una investigación documental-analítica dejan entrever que las deficiencias que se presentan en la habilidad escritora en Inglés es una crisis que empieza desde la básica primaria, , continúa en la secundaria y se refleja en el ámbito universitario.

De igual forma, los investigadores encontraron que si los estudiantes tienen problemas con la producción escrita en el idioma materno, tendrá dificultades en el aprendizaje de una segunda lengua, debido a lo que denominaron interdependencia lingüística, concepto propuesto por Jiménez y O’Shanahan, (2010). En el mismo sentido, plantearon que el proceso de enseñanza–aprendizaje de la escritura o producción textual en lengua materna se fundamenta en una práctica infructuosa, la cual confunde escribir con copiar o transcribir.

Los resultados de esta investigación, señalan las debilidades del proceso educativo en lo que respecta a la producción escrita en el idioma materno, que repercute en el desarrollo de ésta habilidad, en el aprendizaje de la lengua extranjera. Así mismo, existe la necesidad de comprender que el desarrollo de la escritura en lengua extranjera es un proceso continuo, el cual

requiere del abordaje de estrategias y actividades fundamentadas teóricamente que apunten hacia la apropiación de la escritura como una herramienta de expresión de ideas, de construcción de conocimientos y de ampliación de la cultura. Este dato es relevante para los fines de la investigación si se concibe dentro de los propósitos el diseño de estrategias desde la evaluación formativa para el desarrollo de la habilidad escritora en inglés.

A nivel **nacional** se destaca el estudio “La escritura autobiográfica en inglés lengua extranjera: experiencia de aula” realizado en Santiago de Cali-Colombia e investigado por Hernández y Díaz (2015), cuyo propósito era describir el proceso seguido en una intervención en la escritura en inglés, en el marco de una práctica docente con un grupo de 16 estudiantes registrados en un curso de nivel I de inglés de la licenciatura en lenguas extranjeras Inglés–Francés de la Universidad del Valle.

Los resultados demostraron que los estudiantes consideran la escritura al inicio del proceso como algo pesado, tedioso, complejo, extraño, etc. Además, señalaban que los aspectos formales –textuales– de la escritura eran una de sus mayores dificultades. Al final del proceso, los estudiantes seguían pensando que los aspectos relacionados directamente con las reglas gramaticales de la lengua son complejos y difíciles de manejar.

Se concluyó que los estudiantes en un nivel inicial de aprendizaje del idioma solo se centran en los aspectos formales de uso de la lengua y no se considera importante las fases de la escritura, relacionadas con la planeación y revisión, olvidando que estos pasos son necesarios para dotar de sentido al texto y mejorarlo en su contenido, urge el énfasis en estos aspectos y reflexionar de manera manifiesta sobre su papel en el proceso de escritura.



Por su parte, el estudio cualitativo “La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés” de López (2010), realizada en Bogotá, conforma los antecedentes de este proyecto, el cual centró su intención en presentar una variedad de estrategias que los profesores de inglés pudieran llevar a la práctica empleando las evaluaciones de manera efectiva dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para abordar la mencionada investigación, se empleó la metodología estudio de caso, bajo una mirada cualitativa que permitiera analizar como el docente emplea la evaluación formativa en su salón de clases.

En esta publicación se halló que los profesores organizan sus evaluaciones de acuerdo a las actividades que realizan en clase, atendiendo al contenido, como al nivel de complejidad cognitiva, la enseñanza de la actividad escritora en el aula es de manera sencilla, se remite a la descripción de imágenes, elaborando párrafos cortos, sin pasar a texto de tipo argumentativos o expositivos como los ensayos.

Se encontró que el rol del docente es importante cuando realiza realimentación al proceso de aprendizaje del estudiante, a partir del empleo de instrumentos como matrices o guías de calificación (listas de chequeo, lista de chequeos con escala, matrices holísticas o matrices analíticas) y que si los profesores alinean sus actividades de aprendizaje con lo que plantean para evaluar, hay mayores posibilidades de realizar un proceso formativo, basado en el punto de partida del estudiante y la meta que debe ser alcanzada.

La anterior investigación es pertinente para lo que se busca con el estudio en cuestión ya que sus resultados brindan elementos relacionados con las metas de aprendizaje que deben ser

conocidas por el estudiante, en este caso, respecto a la escritura e inglés, así como el acompañamiento del tutor a través del monitoreo de los avances y dificultades que éstos presenten y que dependerá de la relación existente entre las actividades de enseñanza aprendizaje y las actividades evaluativas de carácter formativo.

Los antecedentes revisados se consideran relevantes y pertinentes por sus aportes al marco de desarrollo de la investigación, sin embargo en la búsqueda bibliográfica no se encontraron investigaciones locales, por lo que se considera importante los resultados del presente estudio para la difusión a la comunidad científica e instituciones que investigan sobre educación.

A continuación, se relacionan algunas concepciones que son tenidas en cuenta de manera formal para teorizar la propuesta del uso de la evaluación formativa para el desarrollo de la habilidad escritora en inglés.

## **2.2 Fundamentación teórica**

El respaldo teórico que sustenta la investigación se encuentra vinculado a la revisión de teorías y por supuesto de sus autores que han aportado desde la mirada del enfoque constructivista, y crítico-social, concepciones sobre la evaluación formativa, entre ellos Scriven (1967), Black y William (1998), Castello y Monereo (2001), Díaz- Barriga (2002), William y Lealhy (2007), MacMillan (2007), Mallen (2007) y Hamodi (2014) los cuales especifican las características y estrategias evaluativas orientadas a la potenciación de la habilidad escritora.

Sobre esta segunda variable se toman los fundamentos de las teorías sicosociolingüísticas, partiendo del enfoque semántico comunicativo con la denominación de competencia comunicativa de Hymes (1971) y Canale y Swin (1980), Krashen y su teoría de la adquisición

del segundo idioma (1984), Oshima y Hogue (1999), la teorías cognitivas de la lectura y escritura en la que se basó Cassany (1991) y Harmer con su enfoque de la escritura como proceso (2010), los cuales describen las habilidades escritoras específicas, al igual que sus dificultades de desarrollo, siendo estos aspectos objeto de estudio de la investigación.

### **2.2.1 Evaluación formativa.**

Para definir evaluación formativa es pertinente dar respuesta a preguntas como: ¿Qué es evaluación? ¿Qué evaluar? ¿Para qué evaluar? ¿Cómo y cuándo evaluar? ¿Quiénes evalúan?, de modo que exista un acercamiento epistemológico al sentido denotativo y connotativo de la palabra. Aún en este tiempo, se utiliza el término “evaluación” como “calificación”, de “poner notas”; esto ha ocurrido en todo el transcurso de la educación en todos sus tiempos, pero evaluación y calificación son dos procesos diferentes.

Siguiendo a Álvarez (2005) no es lo mismo “evaluación” que “calificación”, a pesar de que son “constantemente confundidas y utilizadas como sinónimos por gran parte del profesorado y el alumnado” (p.11).

Teniendo en cuenta la concepción del autor, es conveniente comprender que evaluar es un proceso complejo que implica valorar el recorrido hecho por un estudiante, reconociendo sus avances y los modos en que atiende a sus dificultades, a partir de evidencias, mientras que calificar puede relacionarse con un criterio más cuantitativo que exige colocar un dato numérico al desempeño del estudiante.

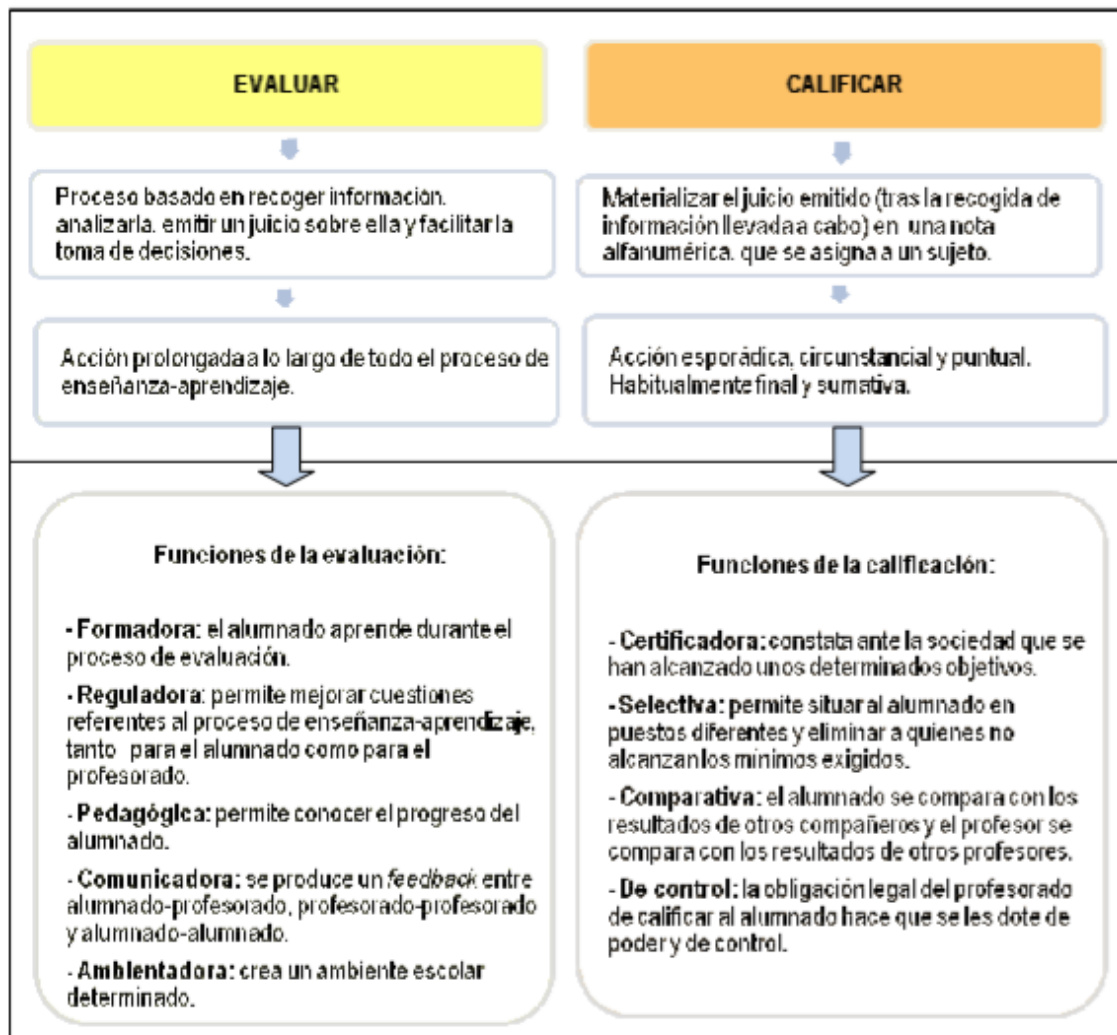
En términos de Hamodi (2014):

En una práctica docente podríamos decir que cuando un profesor o profesora valora el trabajo que ha hecho un alumno o alumna, las mejoras que se han ido realizando en una determinada producción o medio (cuaderno, portafolios, práctica, recensión, etc.), emitiendo un juicio de valor sobre ello, estaríamos hablando de evaluación. Cuando ese mismo profesor tuviese que traducir esas valoraciones acerca del aprendizaje de su alumnado en términos cuantitativos (un 8 sobre 10, un notable, etc.), estaríamos hablando de calificación. (p.32)

Quiere decir que la calificación está relacionada con lo sumativo, ya que el propósito es arrojar un dato numérico, que traduzca lo realizado por el estudiante y la evaluación va relacionada con ese seguimiento al aprendizaje y el uso pedagógico de resultados que se haga a los diferentes instrumentos aplicados, para determinar acciones de mejoramiento.

Desde otra mirada, la evaluación, es un proceso integral y sistemático a través del cual se recopila información de manera metódica y rigurosa, para conocer, analizar y juzgar el valor de un objeto educativo determinado: los aprendizajes de los alumnos, el desempeño de los docentes, el grado de dominio del currículo y sus características. (Zorrilla, 2012)

Para aclarar los términos de calificar y evaluar puede observarse la siguiente imagen.



*Figura 1.* Diferencias entre evaluar y calificar. Fuente: Tomado de Hamodi (2014)

De la misma forma, cuando se evalúa se atribuyen valores a las acciones, así como también se resaltan o afirman méritos (Santos, 1993). Al considerar la evaluación como un acto educativo, es necesario contemplar que no solo se evalúa contenidos, sino también procedimiento y actitudes orientados al desarrollo de competencias.

En este sentido, la evaluación debe instaurarse como una oportunidad de aprendizaje y no utilizarse solo para medir algunas competencias, sino para promoverlas en todos los estudiantes (Rodriguez & Guambo, 2018).

Así mismo interpela al docente a la revisión de los aprendizajes esperados sobre los cuales realiza sus diseños curriculares atendiendo a la flexibilidad del conocimiento, reconociendo en sus prácticas pedagógicas los aciertos y dificultades, reconsiderando elementos que redunden en el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje (Anijovich, citado por Goncalves & Vaccarini, 2014).

En general, el tema de la evaluación se analiza como un elemento más de la planificación relegando su mirada a cuestiones puramente instrumentales. De este modo, ahondar en la evaluación es considerar las emociones que despierta en el evaluador y en los evaluados; “interpelar los contenidos y los modos de enseñar y aprender, los valores que se ponen en juego, los criterios de inclusión y exclusión, las creencias de los docentes acerca de las capacidades de aprendizaje de sus alumnos” (Goncalves & Vaccarini, 2014, p.12).

El propósito de evaluar está determinado por el deseo de mejorar la enseñanza y el aprendizaje, cotidianamente se habla de evaluar a las instituciones, de evaluar para describir individuos y para apoyar el aprendizaje.

En este último se evalúa para monitorear el aprendizaje del estudiante, para saber si está aprendiendo, para diagnosticar aprendizaje sino está aprendiendo, para conocer sus concepciones previas y para incrementar y potenciar el aprendizaje (qué hacer con la información).

No obstante, la práctica educativa demuestra una realidad diferente que señala que el concepto de “evaluar” se aleja de su fin si como condición presente en el aula se refleja que “se anuncian los temas que forman parte de la evaluación y luego se dan los resultados con sus calificaciones correspondientes” (Goncalves, & Vaccarini, 2014, p. 14).

Lo anterior hace parte de un registro cuantitativo que identifica una práctica evaluativa tradicional centrada en resultados, sin tener en cuenta aquellos aprendizajes por mejorar que no han sido alcanzados y que requieren de orientación, guía, valoración de mejoras por parte del tutor y del mismo alumno, que permita analizar el desempeño real y el esperado.

Al pensar en el para qué de la evaluación es necesario concebir la reflexión y el mejoramiento como aspectos claves en el proceso, ya que incluye a educadores y educandos como sujetos activos que se encuentran en constante re significación de sus acciones tanto de enseñanza como aprendizaje.

En palabras de Goncalves y Vaccarini (2014):

La evaluación se emplea para que el alumno aprenda de sus errores, así como también para que el docente pueda ir evaluando si fue adecuado el uso de las estrategias didácticas empleadas. De este modo, se construye el conocimiento en conjunto con el alumno y se democratiza el poder dentro del aula, no volviéndolo una dictadura del docente, sino generando un mejor ambiente áulico. (pp. 17-18)

Los entes de un establecimiento que presta servicios educativos, tienen como objetivo analizar los modos en que evaluarán los procesos desarrollados institucionalmente. En el ámbito del aula, las formas que se emplean para evaluar dependen en gran medida de la perspectiva o

enfoque pedagógico que identifica la práctica curricular que va desde un enfoque tradicionalista hasta una perspectiva constructivista y/o crítica social.

En lo que respecta al desarrollo del trabajo investigativo se hará una revisión por los diversos modos de evaluación para aterrizar al enfoque de una evaluación formativa el cual está dentro de los propósitos del estudio.

Dentro de los tipos de evaluación que implícitamente señalan cuándo se evalúa, puede mencionarse la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa relacionada con tres momentos: inicial, de proceso y final (Scriven 1967, Díaz Barriga & Hernández, 2002).

La evaluación diagnóstica tiene como premisa identificar el estado inicial de los estudiantes frente a un objetivo esperado, tiene una función diagnóstica (si es diferenciada) y pronóstica (si es colectiva). Ésta “indaga acerca del punto de partida del estudiante centrándose en los conocimientos ya adquiridos, experiencias personales, representaciones de la tarea, razonamientos, estrategias, actitudes y hábitos de aprendizaje” (Pérez, 2007, p.150).

La mirada diagnóstica como forma de evaluación que se realiza al inicio de un proceso académico es vital para conocer los aprendizajes previos del aprendiz, así el tutor pueden trazarse estrategias de intervención para enfrentar las metas de aprendizaje, razón por la que se ha considerado que la evaluación diagnostica hace parte de la evaluación formativa (Jiménez, 2012).

Por otro lado, la evaluación formativa o procesual se considera como aquella que se realiza para valorar el avance en el aprendizaje de un estudiante y poder intervenir frente a las debilidades encontradas, garantizando que éste alcance el objetivo de aprendizaje, a su vez el



docente puede rediseñar las acciones de planificación señalando estrategias que permitan su logro.

Para William y Lealhy (2007), una evaluación sólo resulta ser formativa cuando les dice tanto al profesor como al estudiante dónde se encuentran los estudiantes, hacia donde van y qué necesitan para llegar a esa meta.

En cuanto a la evaluación sumativa hace parte de un proceso final, como medida y resultado de lo realizado por el estudiante, reflejado en una calificación numérica, esta evaluación contempla la calificación, que permite hacer un balance global del desempeño, “pone el acento en la recogida de información y en la elaboración de instrumentos que posibiliten medidas fiables de los conocimientos a evaluar” (Rosales, 2014, p.4).

Comprendiendo la dinámica de los tipos de evaluación mencionado anteriormente es importante concebir que la evaluación como proceso integral, flexible, sistematico y continuo adquiere una funcionalidad de acuerdo a lo que se persigue, por tanto, ninguno de estos modos de evaluar son excluyentes, sino que deben complementarse y emplearse según las necesidades del proceso académico.

La evaluación formativa centra su enfoque en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes y en la revisión que el docente hace de sus prácticas de aula, para intervenir y generar estrategias que permitan el desarrollo de experiencias enriquecedoras, en la que los estudiantes den cuenta de cuánto y cómo avanzan hacia el alcance de la meta de aprendizaje.

A continuación se mencionan algunas definiciones de autores que han trabajado el tema de evaluación desde un enfoque formativo. Para Scriven (1967), la evaluación se usa para

desarrollar o mejorar cualquier proceso educativo, quiere decir que es un elemento que enriquece la vida curricular porque busca transformar procesos de enseñanza-aprendizajes, métodos, para generar cambios.

Sadler (1989) concibe que la evaluación formativa debe partir el objetivo a alcanzar, o sea el aprendizaje esperado, determinar la situación donde se encuentra el estudiante y la forma de pasar o alcanzar el aprendizaje esperado.

Desde este concepto, un enfoque formativo de la evaluación permite seleccionar los aprendizajes a desarrollar, establecer los criterios valorativos, caracterizar a los estudiantes para generar actividades diferenciadas que faciliten la recolección de información para estar en continuo mejoramiento.

Para Black y William (1998), la evaluación formativa es cíclica, los estudiantes comparan continuamente sus desempeños con desempeños deseados, toman acciones alcanzarlos, vuelven a comparar y así sucesivamente.

McMillan (2007) define a la evaluación formativa como la retroalimentación que se le da al estudiante para que tome acciones correctivas sobre su desempeño, encaminadas hacia el mejoramiento. Por otro lado, para William y Lealhy (2007) una evaluación sólo resulta ser formativa cuando se les dice tanto al profesor como al estudiante dónde se encuentran los estudiantes, hacia donde van y qué necesitan para llegar a esa meta.

Bajo la premisa de las afirmaciones anteriores, la evaluación formativa no es estática sino dinámica, invita al docente y estudiante a cumplir una función activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, revela una condición cambiante que bien señala Díaz Barriga (citado por Jiménez,

2012) al plantear que “la evaluación formativa constituye un proceso en continuo cambio, producto de las acciones de los alumnos y de las propuestas pedagógicas que promueva el docente” (p.23).

Es por ello, que la evaluación formativa hace referencia a todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el aula, considerando que el proceso es más importante que el resultado, ya que se convierte en objeto de estudio para suscitar la reflexión del maestro hacia la creación de nuevas oportunidades para que el alumno se acerque al aprendizaje.

En este sentido, Richard y Godbout (2000) defienden la realización de una evaluación formativa como parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación. Por lo tanto, la evaluación formativa es una evaluación para el aprendizaje a lo largo del proceso que tiene como propósito el seguimiento de las necesidades e intereses de los estudiantes, los resultados sirven para consolidar o para apoyar el avance de los aprendizajes, persigue que la institución realice un plan de mejoramiento y su implementación.

#### ***2.2.1.1 Características de la evaluación formativa.***

Considerando los aspectos y teorizaciones ya expuestas sobre la evaluación formativa, vale resaltar que este tipo de valoración educativa tiene ciertas características fundamentales que la destacan de entre otras.

Pino-Juste (2011) concretan las formas de evaluación según su finalidad y función (diagnóstica, formativa, sumativa), su extensión (global, parcial), por sus agentes evaluadores (interna y externa), según la protagonización (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación),

por sus niveles de explicitación (explícita e implícita), el momento de aplicación (inicial, procesual, final) y por el criterio de comparación (autorreferencia y heteroreferencia).

Específicamente, en cuanto a la modalidad formativa resaltan que se utiliza como estrategia de mejora para ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje y orientarlo a conseguir las metas y objetivos previstos (Pino-Juste, 2011). Pueden identificarse a su vez en la siguiente tabla, las características de la evaluación formativa planteada por Castello y Monereo (2001), quienes las expresan a partir de los aspectos que se tengan con la valoración de conocimientos en el aula.

**Tabla 1**

*Características de la evaluación formativa atendiendo al proceso de enseñanza-aprendizaje*

Aspectos	Características
Propósito educativo de la evaluación (¿Para qué se evalúa?)	- Optimizar la instrucción  - Análisis y valoración de los procesos de enseñanza.
Objeto de la evaluación (¿Qué se evalúa?)	-Comprensión del contenido de la materia Resolución de tareas complejas, funcionales y contextuales Estrategias de aprendizaje (toma de decisiones ante tareas complejas, argumentadas. Planificación, regulación y evaluación del propio aprendizaje y de los recursos para optimizarlos)
Procedimientos de evaluación (¿Cómo se	-Situaciones interactivas de análisis del proceso de enseñanza- aprendizaje Tareas variables vinculadas al desarrollo de las actividades de enseñanza.

---

evalúa?)	Intervenciones individualizadas del profesor, comentarios y feedback continuados, de carácter cualitativo y optimizador. Autoevaluación y coevaluación.
----------	---

---

*Nota:* Adaptado de Castello y Monereo (2001).

De acuerdo con los citados autores, son relevantes los siguientes aspectos y características de la evaluación formativa:

1. Retroalimentación, la cual proporciona al profesor y al estudiante información que permite conocer el avance en el desarrollo del aprendizaje.
2. Orientación al conocimiento de los procesos, más que de los productos, no es tan importante saber si el resultado de un problema es correcto, sino conocer la manera cómo se llegó a ese resultado.
3. Posibilidad de actuación sobre el sujeto que aprende poniendo de manifiesto dónde se han producido los errores de aprendizaje, si es que los hay.
4. Observación con claridad de la trayectoria que sigue un estudiante entre su situación de partida y su situación de llegada, respecto del logro de los objetivos de aprendizaje.
5. Es de carácter procesual y continua, porque permite reorientar prácticas de manera permanente.
6. Permite perfeccionar procesos y resultados de aprendizaje.

#### *2.2.1.1.1 Propósito educativo de la evaluación.*

En la opinión de Kaftan, Burke y Haack (2006), la evaluación debe suponer un proceso y una oportunidad de aprender, de modo que además haga consciente a los estudiantes ante su nivel de competencia, y asimismo sitúe al docente sobre lo que debe mejorar para enfrentarse a situaciones en el futuro.

Por su parte, Boekaerts, Pintrich y Zeidner (2000), aseveran que es la evaluación un eslabón importante para seguir aprendiendo a lo largo de la vida. De acuerdo con López Pastor et al. (2006), este tipo de evaluación tiene que ver con los instrumentos empleados para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Castello y Monereo (2001) sugieren que en este punto se de respuesta a la indagación ¿Para qué se evalúa?, de manera que consideran puede reconocerse el propósito educativo de la evaluación si se nota la optimización de la instrucción dada en el proceso de aprendizaje, así como el análisis y valoración de la enseñanza.

#### *2.2.1.1.2 Objeto de la evaluación.*

Bajo la visión de García (2010), existen y deben contemplarse dentro de la evaluación formativa ciertos criterios como los principios, normas o ideas de valoración en relación a los cuales se emitirá un juicio, es decir, lo que se ha de evaluar.

De manera que se percibe con ellos lo que conoce, comprende y sabe hacer el alumno, así como sus conocimientos teóricos y capacidad de resolución de problemas, entre otros aspectos (García, 2010).

Por otro lado, al concebir el objeto de la evaluación formativa los autores Castello y Monereo (2001) son más precisos en tanto consideran que se refiere a la posibilidad de comprensión del contenido de la materia que se dicta, la resolución de tareas complejas, así como la planeación, regulación y evaluación del aprendizaje.

#### *2.2.1.1.3 Procedimientos de la evaluación.*

De acuerdo con Castello y Monereo (2001), el procedimiento de la evaluación tiene que responder a la pregunta ¿Cómo se evalúa?, lo que es posible observar si se presentan en las aulas situaciones interactivas de análisis, intervenciones individualizadas del profesor, comentarios y feedback continuados, autoevaluación y coevaluación.

Para Pat-El et al. (2014), la evaluación formativa, la provisión, la aceptación y la utilización del feedback son claves en su éxito, aunque resalta que los alumnos muchas veces desconocen como servirse de estos procesos y aprender de ellos, aunque los consideren necesarios y los valoren.

#### *2.2.1.2 Estrategias de evaluación formativa.*

Según Furtak, Ayala, Yin y Shavelson (2009), un modelo de evaluación formativa debe enfocarse en tres aspectos: recoger información sobre el aprendizaje, analizar e interpretar la información y actuar usando la información para que los estudiantes aprendan.

Para recoger información de los estudiantes se utiliza la observación, el profesor observa y escucha lo que los estudiantes hacen en el aula, es una evaluación informal de los desempeños de

los estudiantes que permite conocer las fortalezas y limitaciones, estableciendo los correctivos necesarios.

Otra técnica es a través de la comunicación interpersonal, donde las respuestas de los educandos son evidencias de sus conocimientos y de su comprensión, por ejemplo con preguntas en clase, entrevistas, conferencias, foros, discusiones en clase, etc.

Explicar a los estudiantes qué van a aprender y cuál es la razón de hacerlo, es el primer paso para introducir los resultados de la evaluación. En este punto se recomienda examinar los aspectos que integran el proceso de evaluación propuesto por Atkin, Black y Coffey (citado por Sheppard, 2008, p.19), quienes plantean tres preguntas clave: “¿A dónde tratas de llegar?; ¿Dónde estás ahora?; ¿Cómo puedes llegar ahí?”

Después de obtener la información, se analiza e interpreta lo que estudiantes saben y no saben, de manera individual o grupal, para luego, realizar acciones con la información que incluye el diseño o ajuste a la enseñanza para ayudar el aprendizaje y realimentar a los estudiantes y al profesor.

Para Sheppard (citado por Jiménez, 2012) el modelo de evaluación formativa que el propone resalta la necesidad de que el docente determine los aprendizajes esperados; los criterios de valoración; los aprendizajes previos de los estudiantes en relación con lo que les quiere enseñar, para plantear las estrategias que faciliten el que los alumnos aprendan; de tal forma que reciban retroalimentación, se promueva la autoevaluación y supervisen su propio desempeño.

Primero, cuando se determinan los aprendizajes esperados, teniendo claridad en lo que se enseña, se precisan los objetivos o desempeños que deseen alcanzar los estudiantes, teniendo en



cuenta los aspectos de orden conceptual procedimental y actitudinal, así el docente tendrá el referente claro a la hora de planear sus actividades y concretarlas.

Segundo, al establecer criterios de valoración, hacerlos visibles y comunicarlos a los estudiantes, brinda la oportunidad de que ellos conozcan lo que van a aprender, cómo se les va a evaluar, qué se va a tener en cuenta durante el proceso, qué estrategias se emplearán, para involucrarlos de manera activa en el proceso de construcción del conocimiento y el alcance de la competencia.

Como lo menciona Hamodi (2014):

Es cierto que el alumnado necesita la evaluación del docente (para que le guíe y le oriente, para que le ayude a regular sus errores y a aprender de ellos, para que le enseñe, etc.), pero también es necesaria la implicación de los alumnos en el proceso evaluativo. (p.19)

Tercero, los aprendizajes o saberes previos de los estudiantes son importantes conocerlos porque establecen un punto de partida del saber, el cual se ira re-construyendo en la medida en que tutor y alumno asuman una función activa dentro del proceso.

Aquí surge el valor de la evaluación diagnostica como forma de identificar la realidad de los alumnos que participaran del hecho educativo con aquella realidad esperada (Rosales, 2014). Remite además al concepto de Vigotsky (1991) sobre la “zona de desarrollo real y zona de desarrollo próximo” relacionado con lo que el estudiante es capaz de hacer sin ayuda y lo que puede llegar hacer bajo la orientacion del maestro.

Cuarto, es importante determinar las estrategias que harán posible la enseñanza, a través de dinámicas de interacción individual y grupal donde el aprendizaje sea compartido, se busca así mismo que vayan enfocadas hacia los propósitos de la clase, para guardar la coherencia.

Por último, el valor de la realimentación es necesaria para que los estudiantes avancen y superen sus dificultades, de modo que si se quiere eficacia en este aspecto es necesario la “atención a cualidades particulares del desempeño del alumno en relación con criterios establecidos, y proporciona una guía de qué hacer para mejorar” (Jiménez, 2012, p.41).

La evaluación formativa debe proporcionar al docente elementos de juicio suficientes para que pueda adoptar decisiones con garantía y rigor, por tal razón debe conocer las posibilidades de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes, cómo están aprendiendo, su ritmo, sus dificultades y por tanto, debe acceder a reportes que puedan ser interpretados y retroalimentados y de ese modo, motivar, reforzar o proporcionar ayuda.

Para el alcance de lo expuesto se requiere recolectar, sistematizar y analizar información acerca del aprendizaje de los alumnos, a través de técnicas e instrumentos que permiten obtenerla.

Díaz y Hernández (2006) consideran que las estrategias de evaluación son el “conjunto de métodos, técnicas y recursos que utiliza el docente para valorar el aprendizaje del alumno” (p.45).

Los métodos son los procesos que orientan el diseño y aplicación de estrategias, las técnicas son las actividades específicas que llevan a cabo los alumnos cuando aprenden, es decir, son los procedimientos utilizados por el docente para obtener información acerca del aprendizaje de los

alumnos y los recursos son los instrumentos o las herramientas que permiten tener información específica acerca del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Resulta importante distinguir entre recursos didácticos e instrumentos de evaluación.

Mientras los primeros facilitan al estudiante su proceso de aprendizaje, los instrumentos de evaluación son utilizados por el profesor para recoger información sobre el desarrollo de ese proceso.

Todos los instrumentos de evaluación son recursos didácticos, pero no todos los recursos didácticos son instrumentos de evaluación que se pueden poner en marcha en torno a la enseñanza de la escritura del inglés.

Los instrumentos escogidos deben ser acordes las técnicas seleccionadas, ya que cada técnica se acompaña de sus propios instrumentos de evaluación, tomando en cuenta que atienden propósitos específicos orientados a la medición de los aprendizajes.

A continuación se presenta una clasificación de las estrategias de evaluación desde el enfoque formativo, las cuales se subdividen en torno a la valoración educativa que se persigue.

**Tabla 2**

*Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*

Técnicas	Instrumentos	Aprendizajes que pueden evaluarse		
		Conocimientos	Habilidades	Actitudes y valores
<b>Observación</b>	Guía de observación	X	X	X
	Registro anecdótico	X	X	X
	Diario de clase	X	X	X
	Diario de trabajo	X	X	X
	Escala de actitudes			X

<b>Desempeño</b>	Preguntas sobre el procedimiento	X	X	
<b>de los</b>	Cuadernos de los	X	X	X
<b>alumnos</b>	alumnos			
	Organizadores gráficos	X	X	
<b>Análisis del</b>	Portafolio	X	X	
<b>Desempeño</b>	Rúbrica	X	X	X
	Lista de cotejo	X	X	X
<b>Interrogatorio</b>	Tipos textuales: debate y ensayo	X	X	X
	Tipos orales y escritos: pruebas escritas	X	X	

*Nota:* Tomado de Secretaría de Educación Pública (2013)

#### *2.2.1.2.1 De observación.*

Las técnicas de observación forman parte de los mecanismos de evaluación formativa de los procesos de aprendizaje en el momento que se producen; con estas, se considera que los docentes pueden advertir los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que poseen los alumnos y cómo los utilizan en una situación determinada.

Basados esta clasificación, Pino-Juste (2011) expresa que se hace referencia a las técnicas de evaluación formativa de observación como aquellas que comprenden los instrumentos precisos para identificar la presencia o ausencia de ciertos ítems observables, y se prefieren para hacer seguimiento a los trabajos.

Entre los instrumentos que forman parte de estas técnicas mencionan las fichas de observación, el diario de campo, las escalas valorativas, el sistema de categorías, las rúbricas,

autoinforme. Por su parte, la Secretaría de Educación Pública (2013), destaca el uso de la guía de observación, diario de clase, diario de trabajo, registro anecdótico y escala de actitudes.

Comenzando por la **guía de observación**, se concibe como una lista de indicadores que pueden redactarse ya sea como afirmaciones o bien como preguntas, que orientan el trabajo de observación dentro del aula, señalando los aspectos que son relevantes al observar (Secretaría de Educación Pública, 2013).

La finalidad de emplear el instrumento se debe a que permite centrar la atención en aspectos específicos que resulten relevantes para la evaluación del docente, promover la objetividad, observar diferentes aspectos de la dinámica al interior del aula, observar diferentes aspectos y analizar las interacciones del grupo con los contenidos, los materiales y el docente.

Por otro lado, hace posible incluir indicadores que permitan detectar avances e interferencias en el aprendizaje de los alumnos. De esta manera es propio resaltar que para elaborar una guía de observación se deben definir los siguientes aspectos:

- Propósito(s): lo que se pretende observar
- Duración: tiempo destinado a la observación (actividad, clase, semana, secuencia, bimestre, ciclo escolar); puede ser parcial, es decir, centrarse en determinados momentos.
- Aspectos a observar: redacción de indicadores que consideren la realización de las tareas, la ejecución de las actividades, las interacciones con los materiales y recursos didácticos, la actitud ante las modalidades de trabajo propuestas, las relaciones entre alumnos, y la relación alumnos-docente, entre otros.

Otro instrumento reconocido dentro de la técnica de observación es el **registro anecdótico**, considerado como un informe que describe hechos, sucesos o situaciones concretos que se consideran importantes para el alumno o el grupo, y da cuenta de sus comportamientos, actitudes, intereses o procedimientos (Secretaría de Educación Pública, 2013).

El mencionado instrumento se recomienda para identificar las características de un alumno, algunos alumnos o del grupo, con la finalidad de hacer un seguimiento sistemático para obtener datos útiles y así evaluar determinada situación. El registro anecdótico se compone de siete elementos básicos:

- Fecha: día que se realiza.
- Hora: es necesario registrarla para poder ubicar en qué momento de la clase sucedió la acción.
- Nombre del alumno, alumnos o grupo.
- Actividad evaluada: anotar específicamente qué aspecto o actividad están sujetos a evaluación.
- Contexto de la observación: lugar y ambiente en que se desarrolla la situación.
- Descripción de lo observado: a modo de relatoría, sin juicios ni opiniones personales.
- Interpretación de lo observado: lectura, análisis e interpretación que el docente hace de la situación; incluye por qué se considera relevante.

Se tienen también los instrumentos denominados **Diario de clase y Diario de Trabajo**, descritos por la Secretaría de Educación Pública (2013) como instrumentos en los que tanto estudiantes como docentes registran dudas, experiencias u opiniones ante las actividades desarrolladas durante la clase.

#### *2.2.1.2.2 Técnicas de desempeño.*

En cuanto a las técnicas de desempeño las expresa Mallen (2017) bajo la denominación de análisis basadas en la recolección de información, análisis de materiales (escritos u orales, audiovisuales o numéricos) para extraer la información de la que se precisa frente a los indicadores educativos y sociales.

Por su parte, la Secretaría de Educación Pública (2013) destaca que son aquellas que debe el alumno responder o realizar, bien desarrollar una tarea que demuestre el aprendizaje de una determinada situación. Estas técnicas involucran la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de los aprendizajes esperados y el desarrollo de competencias.

Los instrumentos de evaluación que se contemplan desde estas técnicas de desempeño, según la Secretaría de Educación Pública (2013) hacen referencia a las preguntas sobre el procedimiento, los cuadernos del alumno, los textos escritos y los organizadores gráficos, entre otros, de manera que se destacan los **organizadores gráficos** o bien representaciones visuales que comunican estructuras lógicas de contenidos.

Estos pueden utilizarse en cualquier momento del proceso de enseñanza, pero son recomendables como instrumentos de evaluación al concluir el proceso, porque permiten que los

alumnos expresen y representen sus conocimientos sobre conceptos y las relaciones existentes entre ellos (Díaz Barriga, 2004).

Por otro lado, permiten identificar los aspectos de determinado contenido que los alumnos consideran relevantes y la forma en que los ordenan o relacionan. Para usar organizadores gráficos como instrumentos de evaluación, es necesario:

- Definir el tipo de organizador y el propósito del mismo.
- Seleccionar los conceptos involucrados.
- La primera vez, es recomendable diseñar un modelo de manera conjunta con los alumnos, para que sirva como referencia.
- Comunicar criterios de evaluación de acuerdo con las características del organizador; por ejemplo, la jerarquización de los conceptos y el uso de conectores, llaves, líneas y flechas que correspondan (Secretaría de Educación Pública, 2013).

#### *2.2.1.2.3 Técnicas de análisis.*

Mallen (2007) precisa estas técnicas como aquellas que procuran el análisis sistemático de cualquier comunicación, a partir de unidades de análisis que permite resumir el contenido y descifrar su sentido.

Se trata de un concentrado de evidencias estructuradas que permiten obtener información valiosa del desempeño de los alumnos. Asimismo, muestra una historia documental construida a



partir de las producciones relevantes de los alumnos, a lo largo de una secuencia, un bloque o un ciclo escolar (Secretaría de Educación Pública, 2013).

Además de que facilita la evaluación realizada por el docente, al contener evidencias relevantes del proceso de aprendizaje de los alumnos, promueve la autoevaluación y la coevaluación.

Una de las técnicas de análisis de desempeño es **el portafolio**, para el cual el docente debe seleccionar los productos que permitan reflejar significativamente el progreso de los alumnos y valorar sus aprendizajes. La integración del portafolio debe considerar las siguientes fases:

- Fase 1: Recolección de evidencias
- Fase 2: Selección de las mismas
- Fase 3: Su análisis
- Fase 4: Integración del portafolio

El uso del portafolio como instrumento de evaluación debe ser un reflejo del proceso de aprendizaje, identificar cuestiones clave para ayudar a los alumnos a reflexionar acerca del punto de partida, los avances que se obtuvieron y las interferencias persistentes a lo largo del proceso, favorecer la reflexión en torno al propio aprendizaje y promover la autoevaluación y la coevaluación.

La elaboración del portafolio debe ser una tarea que se comparta con los alumnos; para realizarlo es necesario:

- Establecer el propósito del portafolio: para qué asignatura y periodos se utilizará; cuál es la tarea de los alumnos; qué trabajos se incluirán y por qué; y cómo se organizará.

- Definir los criterios para valorar los trabajos cuidando la congruencia con los aprendizajes esperados.

- Establecer momentos de trabajo y reflexión sobre las evidencias del portafolio.

- Establecer periodos de análisis de las evidencias del portafolio por parte del docente.

Otro de los instrumentos, según la Secretaría de Educación Pública (2013), se refiere a la **Listas de cotejo** o una lista de palabras, frases u oraciones que señalan con precisión las tareas, las acciones, los procesos y las actitudes que se desean evaluar.

Generalmente, este instrumento se organiza en una tabla que sólo considera los aspectos que se relacionan con las partes relevantes del proceso, y los ordena según la secuencia de realización.

#### *2.2.1.2.4 Técnicas de interrogatorio.*

En consideración de este punto, se presenta según Mallen (2017) a través de la formulación de preguntas con el objetivo de captar la atención, despertar interés y motivar al que escuchar para despertar en el un pensamiento reflexivo, así como la creatividad y curiosidad para la realización de inferencias que lleven al alumno a la verdadera comprensión de los contenidos.

Entre las técnicas o instrumentos de este tipo el mencionado autor detalla la encuesta cerrada, semiestructurada, telefónica, la entrevista o bien el diálogo que se entabla para obtener información concreta.

Desde la Secretaría de Educación Pública (2013) estas técnicas se conciben por medio de instrumentos **textuales orales y escritos** empleados para valorar la comprensión, apropiación, interpretación, explicación y formulación de argumentos de los diferentes contenidos de las distintas asignaturas. Para facilitar esta tarea a los alumnos, los docentes requieren:

- Determinar el tipo de texto.
- Verificar que se conozcan sus características (forma y contenido).
- Seleccionar el tema.
- Definir el propósito.
- Identificar al destinatario.
- Delimitar la extensión o el tiempo de intervención

### **2.2.2 Habilidad escritora del inglés.**

En el campo particular de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, el constructo evaluativo es la habilidad lingüística (Bachman & Palmer, 1996) entendida como la capacidad de un usuario lingüístico para involucrarse en diversos tipos de interacciones. Para estos autores, dicha habilidad está compuesta por cuatro elementos que interactúan entre sí en una situación

determinada; a saber, el conocimiento temático, el esquema afectivo, la competencia comunicativa y la competencia estratégica.

El conocimiento temático o esquema de conocimiento está relacionado con el conocimiento del mundo (Bachman & Palmer, 1996) e incluye elementos como, experiencias, anécdotas, actitudes, creencias. Esto se refiere a los conocimientos previos que permiten a un individuo establecer relaciones con información nueva y elaborar aprendizaje, generando así un aprendizaje significativo (Ormrod, 2005).

El esquema afectivo, por su parte, está relacionado con dos factores. El primero, con la vinculación emocional o afectiva, positiva o negativa que el estudiante establece con su esquema de conocimiento; y el segundo, con el conjunto de atributos personales que interfieren directamente en el aprendizaje y en la evaluación (Maturana, 2014).

Hymes (1971) pasa a la historia por ser la primera persona en rebatir la noción de competencia de Noam Chomsky (1965) y proponer el concepto de competencia comunicativa, entendida como el conocimiento y las habilidades requeridas para usar el lenguaje en un contexto social, mediado por ocho componentes de la interacción lingüística estructurados bajo el acrónimo SPEAKING.

Tal propuesta fue enriquecida y fundamentada por el lingüista Halliday en 1970, cuya contribución radica en el establecimiento de una serie de funciones que conllevan el intercambio de significados y se da cuando las personas simplemente interactúan.

Las siete funciones propuestas por Halliday (1978) se agrupan en instrumental, reguladora, interpersonal, personal, heurística, imaginativa y representativa. La primera, es el uso del

lenguaje para lograr algo; pedir prestado dinero, sería ejemplo de ello; la segunda, tiene como intención controlar el comportamiento de los otros; las normas ilustran ello; la tercera se usa para establecer interacciones; la función fática es sinónimo de ésta.

Por su parte, la cuarta conlleva el uso del lenguaje para expresar sentimientos y significados; las descripciones y las preguntas pertenecen a esta categoría. La función heurística considerada como quinta requiere el uso del lenguaje para aprender y describir; tareas de resolución de problemas apelan a esta función.

En cuanto a la sexta función, invita al uso del lenguaje para crear; los poemas son ejemplo de ello. Y por último, la función representativa usa el lenguaje para informar. De ahí, que la competencia comunicativa deviene en el uso del lenguaje en una situación y contexto determinado, y con intenciones específicas (Halliday 1971).

En 1980, Canale y Swain (1996) definieron la competencia comunicativa como parte primordial de la comunicación real, pero que es reflejada por ésta solo indirectamente, muchas veces imperfecta debido a factores psicológicos, ambientales, perceptivos que limitan la producción, es decir aunque el individuo pueda reconocer, manejar y dominar los aprendizajes referidos al uso formal de la lengua, en esta caso, la expresión escrita, se enfrenta a la situación de no decir o escribir correctamente lo que desea.

En el proceso del desarrollo de la habilidad escritora en inglés es probable que la presión que sienten los estudiantes muchas veces dificulte sus producciones y terminen por escribir inadecuadamente, descuidando aspectos de coherencia, cohesión y concordancia textual.

Canale y Swain (1980) señalan dentro de la competencia comunicativa tres componentes: competencia gramatical, competencia sociolingüística y competencia estratégica.

- Competencia gramatical: (se refiere al dominio del conocimiento lingüístico. La competencia gramatical comprende el léxico; las reglas de la morfología, la sintaxis y la semántica de la oración gramatical y la fonología). En otras palabras, este componente se centra específicamente en el conocimiento y la habilidad necesaria para la comprensión y expresión del significado literal de los enunciados. Quiere decir que el individuo reconoce las reglas gramaticales y entiende que al escribir debe tener en cuenta aspectos sintácticos y semánticos para lograr producciones claras.

- Competencia sociolingüística: relacionada con la adecuación de las producciones al contexto. La competencia sociolingüística está integrada por las normas socioculturales que rigen el uso y las reglas del discurso, lo cual permitirá interpretar el significado social de los enunciados. Al respecto, esta competencia permite definir como dirigirse al lector mientras se escribe reconociendo en las reglas socioculturales de uso como producir los enunciados atendiendo a una secuencia comunicativa y al conocimiento de las normas de uso de registro y estilo que tiene que ver con el para qué se escribe.

- Competencia estratégica: relacionada con el dominio de estrategias de comunicación verbal y no verbal que pueden suplir carencias y lograr una comunicación efectiva (Canale, 1995, citado por Perez, 2014). En este sentido, es la capacidad del individuo de compensar las dificultades que presenta al comunicarse oral o escrito en otra lengua que no es la materna, sobrepasando las dificultades que le imponen algunos conocimientos de orden lingüístico y gramatical.

En los 90, Bachman y Palmer proponen una nueva reorganización para la competencia comunicativa basada en dos grandes componentes denominados: el conocimiento organizativo y el conocimiento pragmático.

- Conocimiento organizativo: es la manera como el discurso se organiza desde sus mínimas unidades como una frase, pasando por la oración y terminando en el texto; y comprende dos tipos de conocimiento: gramatical y textual. El primero trata de la organización de las mínimas unidades discursivas en términos de sintaxis, vocabulario, fonología, grafología y la ortografía; mientras el segundo, trata de la organización de las oraciones para crear texto (concebido como oral o escrito). De tal manera, se requiere otro nivel de conocimiento como la coherencia, la cohesión y la retórica o estructura lingüística.

- Conocimiento pragmático. Es el que ofrece el terreno para determinar cómo las unidades mínimas de discurso y los textos se corresponden tanto con las características de la situación y del contexto como con las intenciones del usuario de la lengua.

Pilleux (2001) define la competencia comunicativa como “nuestra capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en la situación de comunicación (p.7).

De lo anterior, se concluye que las funciones comunicativa o lingüística están directamente relacionadas con la lengua, mientras que las funciones del lenguaje, con el hablante como usuario de la lengua. Se puede definir la competencia comunicativa como un “constructo globalizante que abarca las habilidades, destrezas y conocimientos de los que ha de servirse el

usuario de la lengua para interactuar efectivamente en diversos contextos sociales” con intenciones específicas (Maturana, 2011, p.22).

Según Bachman (1995), se trata de la habilidad general que permite a un individuo hacer el uso más efectivo de las habilidades disponibles al llevar a cabo una tarea determinada, “tanto si esa tarea está relacionada con el uso comunicativo de la lengua como si lo está con tareas no verbales, como por ejemplo hacer una composición musical, pintar o resolver ecuaciones matemáticas” (Centro Virtual Cervantes 1997/2013, p.3).

Desde el punto de vista del autor, esta competencia implica una facultad cognitiva para interactuar entre lo verbal y lo no verbal. Cummins (1984), Hakuta y Díaz (1984, 1986) y Oller (1981) plantean los beneficios del conocimiento de una segunda lengua, en cuanto el individuo desarrolla un mayor grado de conciencia metalingüística y un incremento de la habilidad para apreciar lo arbitrario y lo convencional de los símbolos lingüísticos.

Krashen (1985, citado por Contreras, 2012) planteó su teoría de la adquisición del segundo idioma estableciendo que existen cinco hipótesis principales que la explican: la primera llamada la hipótesis de adquisición/aprendizaje; en la que señala que existen dos caminos distintos en el proceso de apropiación de una lengua extranjera que son la adquisición, como proceso automático que se desarrolla en el nivel del inconsciente, y el aprendizaje, que es un proceso consciente, resultante del conocimiento sobre los elementos formales de la lengua.

La segunda llamada hipótesis del monitor; comprendida como la competencia adquirida que permite producir frases en otro idioma. Sin embargo, el conocimiento consciente de las reglas



gramaticales funcionan para actuar en la producción de los enunciados como un un corrector, modificándolos sino cumple las reglas adquiridas

La tercera concebida como la hipótesis de orden natural; la cual está directamente relacionada con la adquisición y no con el aprendizaje. Krashen (1985) señala la existencia de un orden previsible en la forma como se adquieren las estructuras gramaticales del segundo idioma, así como se adquieren las de la lengua materna.

La cuarta denominada hipótesis de entrada; ésta se considera el eje de toda la teoría de Krashen, ya que establece que la adquisición de una segunda lengua solo es posible si la persona que aprende la exponen a modelos de la lengua meta (entradas) y que van un poco más allá de su nivel real de competencia lingüística.

Por último, la quinta es la hipótesis del filtro afectivo; se le da relevancia a los componentes afectivos, ya que existe una relación directa entre éstos y el proceso de adquisición/aprendizaje de una segunda lengua, como con los resultados obtenidos durante y al final de ese proceso.

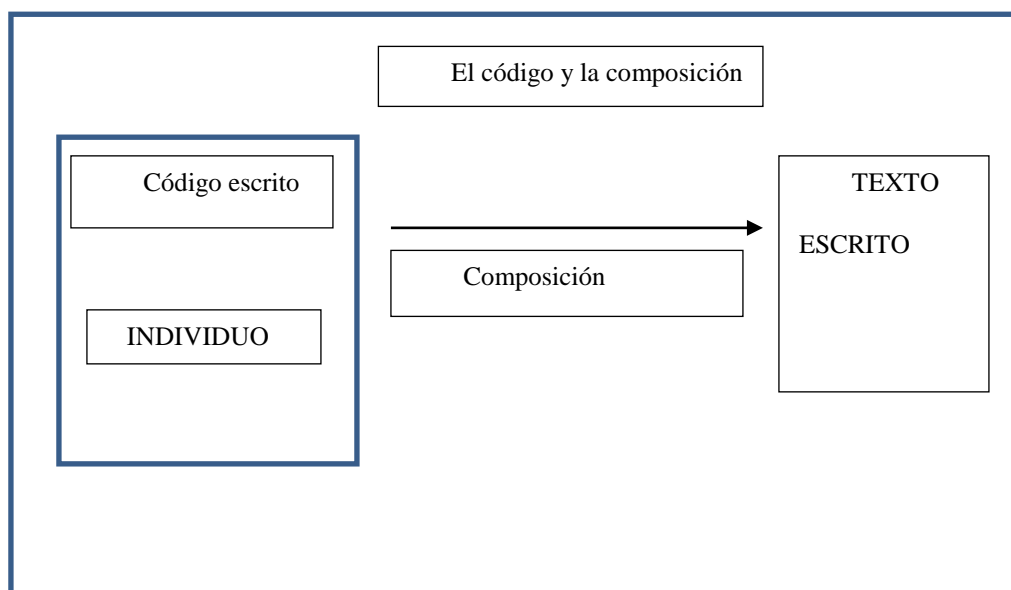
Desde otra perspectiva, el Marco Común Europeo de Referencia (2001) considera que en los procesos comunicativos el hablante pone en juego sus destrezas lingüísticas. Para Pérez (2014), las habilidades básicas de la comunicación oral son hablar y entender y las destrezas básicas de la comunicación escrita son escribir y leer. Estas habilidades se convierten en el hilo conductor de toda actividad didáctica.

Harmer, (2010) concibe que el docente de idiomas debe tener un dominio vasto de cómo funciona el lenguaje y las cuatro habilidades que el estudiante debe fortalecer cuando aprende Inglés que son planning (planificar), drafting (redactar), reviewing (revisar) y editing (editar).

Además considera, que el acto de escribir implica un proceso cognitivo, mediado por la acción del pensamiento para producir nuevas ideas, organizarlas y expresarlas. Es una competencia importante para el desarrollo integral. Oshima y Hogue (1999) reconocen la importancia del acto de escritura desde la preescritura (*prewriting*) y la escritura (*writing*). Un principio fundamental para el desarrollo de la habilidad de escritora consiste en establecer relaciones entre escritura y lectura (Brown, 2007).

### **2.2.2.1 Proceso de escritura del inglés.**

La actuación relacionada con el uso de estrategias comunicativas para producir un escrito, y que permiten aplicar los conocimientos del código, generales y abstractos, en cada situación concreta, es decir debe desarrollar un buen proceso de composición que le permita producir textos con los signos y reglas del código escrito.



**Figura 2.** Proceso de composición escrita. Fuente: Tomado de Cassany (1998).

La habilidad escritora considerada como una habilidad de producción, requiere del auto un proceso consciente para hacer posible la transmisión del mensaje de una forma estructurada atendiendo a aspectos de orden semántico, sintáctico y pragmático. “Si una persona aspira a comunicarse correctamente por escrito: debe tener suficientes conocimientos del código escrito y además tiene que saber aplicar las estrategias necesarias de redacción” (Cassany, 1987, p. 11).

El código escrito está relacionado con conocimientos de gramática y de lengua que tienen los autores en la memoria; es necesario aplicar las reglas lingüísticas de la lengua en que se escribe: la gramática, los mecanismos de cohesión del texto atender a las estructuras de las tipologías textuales, la variedad y el registro adecuados en relación con lo social, incluso, las sutiles convenciones sobre la disposición espacial del texto (Cassany 1987).

Para Cassany (1999), la escritura es un proceso complejo en el aprendizaje por estar constituido con base en muchos subprocesos tales como lectura, comprensión, planeación, revisión, apropiación de discursos de otros, entre otros y requiere la orientación docente y la reflexión del estudiante.

Al hablar sobre la escritura como destreza productiva es preciso abordar ciertos recursos con para desarrollar con ello todo el potencial de dicha tarea. Haciendo referencia al Marco Común Europeo de las Lenguas (2001, p. 63) se declaran las siguientes etapas en el desarrollo de la producción escrita:

1) Planificación: incluye una preparación consciente, denominada ensayo, pensando en los efectos de los diferentes estilos, estructuras del discurso y formulaciones, teniendo en cuenta a la

audiencia, además de sopesar la posibilidad de buscar determinadas herramientas, pedir ayuda, es decir, localizar distintos recursos.

2) Ejecución: si una vez analizados los recursos, el individuo decide no emplearlos, éste estaría utilizando una estrategia de evitación. De lo contrario, la estrategia sería positiva, o sea, de logro; en este caso tal vez se requiera utilizar alguna técnica de ejecución como la compensación, construir sobre sus conocimientos previos o realizar diversos intentos.

3) Evaluación: después de haber producido el texto escrito, el individuo puede conscientemente evaluar sus errores lingüísticos y comunicativos.

4) Reparación: el último paso es corregir los errores detectados y producir una nueva versión.

En líneas generales estos elementos deben estar presentes en el proceso de escritura de inglés, de manera que su ausencia se traduciría en dificultades detectadas en este quehacer. Por otro lado, surgen aspectos precisos en torno a lo que se debe conocer y manejar para escribir correctamente este idioma, de manera que si no se evidencian, en los estudiantes en este caso, se considerarán también debilidades en torno a esta habilidad.

Según expresa Richard (1990), la escritura es una habilidad que deben dominar los estudiantes y más aún el profesor o docente, quien tiene el rol principal de enseñar el pensamiento mediante los símbolos gráficos de cada idioma, así como también satisfacer las necesidades comunicativas que vayan expresando sus educandos.

El profesor es un mediador en la apropiación de las estrategias de aprendizaje que se deriven en los estudiantes y sobre ellos precisamente debe establecer un diagnóstico

brindándoles ayuda, supervisión y control (Lafourcade, Arias, Acosta, Galano y Riquenes, 2013).

De acuerdo con Bueno (1996), el *input* y *output* oral del alumnado es también una buena fuente para la escritura y contribuye a la consolidación del lenguaje estudiado oralmente. Por su parte Ike (1990) sugiere entre otras técnicas las de organización de los textos: *brainstorming*, debates y discusiones, las entrevistas, etc, y como técnicas procesuales para mejorar los borradores escritos precisan el trabajo cooperativo y evitar expresar determinadas ideas complejas o simplificarlas (*avoidance*), etc.

Opinan Kame'enui y Simmons (2001) que el proceso de escritura del inglés deviene de las habilidades de reconocimiento de palabras (*word-level skills*) en combinación con las habilidades fonológicas y visuales, de manera que destacan la importancia de la descodificación ante palabras poco conocidas, y la construcción de un vocabulario visual u ortográfico que inicia con una lectura fluida y la comprensión del texto.

Sumado a estos pasos se presenta la descripción de Harmer (2004), quien establece también la necesidad de planeación y revisión de la escritura, junto a la apropiación de los discursos de la mano de la orientación docente y la reflexión de los estudiantes. En tal sentido pueden precisarse los siguientes pasos dentro del proceso de escritura del inglés:

#### 2.2.2.1.1 Planificación.

También denominada *planing* y *drafting*, Harmer (2004) explica que en esta etapa se considera el propósito de la escritura, el tipo de texto, la audiencia a la que se dirige el texto y el

lenguaje, pues se trata de la primera versión de un escrito sobre el cual se reflexiona (*editing*) para generar la *final versión* mas adecuada sobre el mismo.

Según el autor citado, no se trata de una secuencia lineal, puede depende de cómo lleve tal proceso el escritor. Opina García (2007) que en este proceso el escritor piensa lo que va a escribir y así prioriza los objetivos, considerando los aspectos como el contexto donde se inserta, la selección y registro de ideas, entre otros. En el desarrollo de esta etapa es importante desarrollar lluvia de ideas, así como esquemas, discusión en pares, sesiones de preguntas y respuestas, resúmenes, escritura libre, lectura, mapas conceptuales, entre otros.

La etapa de post-escritura incluye estrategias para mejorar o refinar el borrador final, por medio de una evaluación del proceso y del producto final

#### *2.2.2.1.2 Textualización.*

Una versión interesante propone el lingüista Prabhu (1987) en torno a que la escritura de proceso radica en la capacidad de centrar la mente en lo que se está creando como mensaje a emitir, en vez de la mera forma, lo que conlleva a interiorizar las estructuras de manera inconsciente. A través de la etapa de textualización de la escritura, los estudiantes planean sus escritos con ejercicios del primer borrador, organizan y pulen las ideas. Al final de este proceso, los docentes y el apoyo entre pares son importantes para la revisión de los escritos hasta ese momento. Desde la postura de Harmer (2004) esta etapa incluye también el drafting (redactar), reviewing (revisar).

Según sostiene Baddeley (2012), se recurre a la memoria y al dispositivo cognitivo de cada ser que desempeña un papel esencial en el aprendizaje de lenguas, ya que se usa para retener la información sonora y facilita el aprendizaje de nuevas formas fonemas y palabras.

#### *2.2.2.1.3 Revisión.*

Para Lafourcade, Arias, Acosta, Galano y Riquenes (2013), la habilidad de escritura de otro idioma como el inglés les permite a los alumnos saber cómo escribir letras y otros componentes del sistema gráfico, su correspondencia con las reglas ortográficas, cómo aplicarlas y cómo expresar por escrito lo que ellos saben decir.

De tal modo, se precisa de ellos una reflexión e internalización en torno a la escritura de otro idioma. Es el fin último lograr en ellos un proceso de apropiación de esas formas en que se presenta el lenguaje para recurrir así a su adecuado manejo en forma oral y escrita.

Ante esto es propio recordar lo que Hedge (1988) expresó al referirse a que todas actividades o estrategias de escritura que empleen los docentes para que los estudiantes de lenguas extranjeras escriban, deben estar encaminadas a que desarrollen textos completos y transmitan una comunicación contextualizada.

Amerita, por su puesto, el proceso descrito un acompañamiento de técnicas que sean capaces de medir y potenciar a la vez el proceso en torno a la habilidad escritora del inglés. Esta fase reconocida como Editing (editar) reconocida por Harmer (2004) como *editing*(editar), requiere acompañamiento en el control de la tarea escritora, el docente de revisar el proceso final, junto con los estudiantes, determinando a través de rúbricas, los componentes de orden semántico y sintáctico y pragmático de la escritura, si los cumple o no y de este modo, hacer los ajustes para

luego socializar mediante trabajo cooperativo y colaborativo en el que se intercambie opiniones frente a los escritos, propiciando espacios formativos evaluativos.

#### ***2.2.2.2 Técnicas para el desarrollo de la habilidad escritora.***

La evaluación formativa por lo general procura inferir si el evaluado cuenta tanto con el conocimiento como con las habilidades que permitan usar el lenguaje en un contexto social específico con intenciones particulares (Hymes, 1971; Canale y Swain, 1980; Bachman y Palmer, 1996; Maturana, 2014).

Para el caso, de la producción escrita en inglés, las tareas de enseñanza relacionadas con las formas de evaluar, deben apuntar a situaciones reales de comunicación con la que los estudiantes se enfrentan cotidianamente, tales como correos electrónicos, textos literarios, textos descriptivos e informativos, textos expositivos y argumentativos.

En lo anterior se debe considerar que

Si antes la corrección de los errores y su gestión eran solo responsabilidad del profesor y por tanto externas al alumno ahora se propone la autorregulación por medio de actividades de evaluación mutua, coevaluación o autoevaluación a través de las cuales el alumno se va construyendo un sistema personal para aprender, que se enriquece progresivamente. (Blanco, 2003, citado por Pérez, 2007, p.164)

Así mismo, el desarrollo de la habilidad escrita beneficia o potencia indirectamente las otras destrezas comunicativas, lo que si debe quedar claro es que el maestro debe conocer lo que



espera de sus estudiantes en cuanto al proceso de escritura, para plantear actividades, estrategias de aprendizaje y evaluativas que analicen, realimenten lo que va produciendo el aprendiz, garantizando el cumplimiento del objetivo y el alcance de la competencia.

Por tanto, una evaluación del desempeño en la tarea de escritura permite revisar el antes-durante y después del estudiante cuando escribe un texto. No obstante, el ejercicio de la escritura en inglés no ha sido un tema fácil en los entornos educativos, así lo sostiene Hymes (citado por López, 2015) al referirse que la producción escrita es un tema de debate dentro de la competencia lingüística, que ha suscitado el interés de muchos científicos en tratar de clarificar como funciona esta destreza y como señalar estrategias a seguir para su adquisición.

Al respecto López (2015) señala:

Conseguir un buen dominio de la escritura no es fácil ni siquiera en la lengua materna a pesar de los muchos años que se dedican al desarrollo de esta destreza en los distintos niveles de educación. La escritura se considera una destreza lingüística difícil de adquirir, más si se hace en una segunda lengua. (p.67)

Por esta razón, se requiere comprender todo lo que implica el acto de escritura reconociendo que es un proceso que requiere de la preescritura, escritura y reescritura para alcanzar el proposito o la intencion comunicativa que se desea.

En opinión de Berninger y otros (2002), la lectura y escritura son procesos que comparten procesos cognitivos y lingüísticos, pero también procesos ortográficos específicos únicos, de manera que son necesarias ciertas destrezas que facilitan el desarrollo de la habilidad escritora

del inglés, entre las cuales mencionan el conocimiento de las reglas de conversión fonema-grafema (CFG), el conocimiento de las palabras en inglés, e incluso las destrezas fonológicas.

#### *2.2.2.2.1 Lectura fluida.*

Jiménez y O'Shanahanu (2010) destacan que las habilidades de escritura (*spelling*) del idioma inglés se desarrollan paralelamente al proceso de aprendizaje de la lectura. Cassany et al. (1997) contemplan que la lectura se puede dar de manera rápida que solo persigue describir de qué trata el texto, y de manera atenta, cuando con ella se buscan detalles específicos.

Sobre este punto Gómez (2016) indica la importancia de la fluidez lectora, considerada una habilidad para leer con rapidez, precisión y con la expresión, entonación y pronunciación adecuada, la cual posee correlación con la comprensión lectora.

Destaca entre los componentes que contribuyen al desarrollo de la fluidez lectora se encuentran la precisión y decodificación de palabras, la automatización en el reconocimiento de las palabras, y el apropiado uso de los “elementos prosódicos o suprasegmentales” (p.3).

#### *2.2.2.2.2 Comprensión.*

La Agencia de Calidad de la Educación (2013) destaca que competencia lectora lleva a la tarea de comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con los textos escritos que se leen para alcanzar los objetivos propuestos, así como también desarrollar el conocimiento y potencial personales.

De acuerdo con García (2016), tras la concreción de una lectura fluida del inglés que refiere al desarrollo de las destrezas fonológicas apropiadas en la lengua extranjera (LE), se debe

inmediatamente ser capaz de almacenar esos sonidos en la memoria de trabajo verbal, lo que llevará a la comprensión de un texto.

#### *2.2.2.2.3 Conocimiento de reglas de conversión fonema-grafema.*

Jiménez y O'Shanahanu (2010) resaltan que una de las habilidades que se desarrollan al leer y escribir en una segunda lengua se refiere a la competencia lingüística u *oral language proficiency*, que subyace en la comprensión y expresión oral, así como el los conocimientos y el dominio de la lengua hablada, incluyendo el componente fonológico, vocabulario, morfología, gramática y habilidades pragmáticas.

Se define como “la habilidad para reflexionar conscientemente sobre los aspectos sintácticos del lenguaje y ejercitar un control intencional sobre la aplicación de reglas gramaticales” (Gombert, 1992, p.39).

#### *2.2.2.2.4 Conocimiento de palabras en inglés (vocabulario).*

Siguiendo los aportes de Chall (1987), el conocimiento del vocabulario de una lengua específica se refiere a una habilidad crítica que se relaciona directamente con los procesos de comprensión lectora y los que se consideran superiores en el lenguaje, como el procesamiento gramatical y la construcción de esquemas y estructuras textuales.

#### *2.2.2.2.5 Destrezas fonológicas.*

De acuerdo con Treiman (1992), tres componentes conforman el procesamiento fonológico como elementos que facilitan la escritura del inglés: conciencia fonológica (CF) (*phonological awareness*), recodificación fonológica (*phonological recoding*), y memoria fonológica

(*phonological memory*), los cuales se conjugan en la habilidad para tratar las sílabas, unidades intrasilábicas (principio y rima) y los fonemas.

Para Stanovich y Siegel (citados en Jiménez y O'Shanahanu (2010), las habilidades que tiene una influencia directa sobre la adquisición de la lectura y escritura es el procesamiento fonológico.

### **2.3 Referentes legales**

En Colombia, la Constitución de 1991 es la que rige las leyes o reglamentos del país y uno de ellos indica, la “educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (Art. 67).

La Ley General de Educación 115 de 1994, en su artículo 22, numeral 8 literal L, muestra uno de los objetivos o intereses de la educación Colombiana como es, “la comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera”, es decir que existe un propósito asociado al aprendizaje de un segundo idioma que permita al ser humano comunicarse efectivamente.

La política pública de bilingüismo se implementó a través de leyes y decretos buscando dar respuesta al problema de no estar en las mismas condiciones de competitividad en el mercado global y es así, que con la ley 1651 del 12 Julio 2013 se modifican los artículos 13, 20, 21, 22,30 y 38 de la ley 115 de 1994 y se dictan otras disposiciones sobre “ley de bilingüismo”.

El estado colombiano creó el Programa Nacional de Bilingüismo como una opción a la mejora de la calidad, cobertura y eficiencia del sector educativo y productivo del país dentro del

marco del documento “Visión Colombia II Centenario 2019”. El decreto 3870 de Noviembre de 2006, con su artículo 2 modifica los artículos de la ley general de educación 115 de 1994 y se promueve una normativa que no sólo sugiere el inglés como lengua extranjera obligatoria, también fundamenta su enseñanza instaurando una base común que oriente la política nacional en lo referente a diseño de estándares, cursos de lengua extranjera presenciales o virtuales, instrumentos de evaluación, metodologías de enseñanza y materiales didácticos, entre otros aspectos.

Además, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia adopta los Estándares Internacionales del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.

## Capítulo III

### Marco Metodológico

#### 3.1 Paradigma y enfoque de la investigación

La investigación presente se circunscribe dentro de un paradigma pragmático, concepción filosófica surgida como una forma creativa, expansiva, plural, complementaria y ecléctica de elegir la forma de indagar y conducir estudios. Para Creswell y Plano (2007) supone “presupuestos filosóficos que orientan la recolección y análisis de datos y la combinación de aproximaciones cualitativas y cuantitativas en muchas fases del proceso de investigación” (p.5).

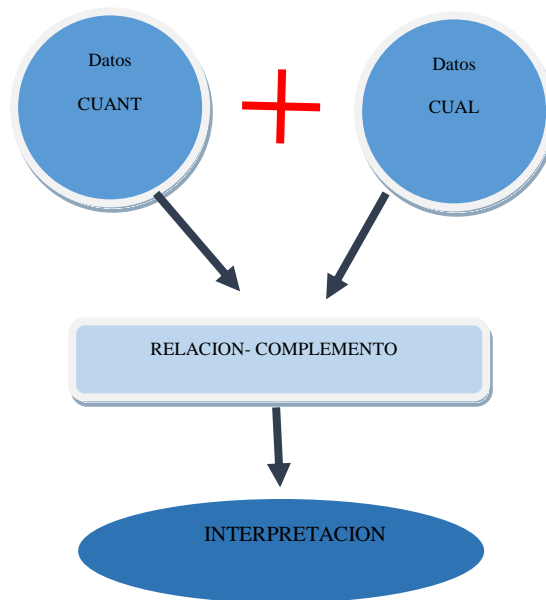
Se busca comprender la realidad o sucesos que ocurren al interior de los procesos educativos respecto a las conductas evidenciadas en torno a la evaluación formativa y la habilidad de escritura en inglés, bajo un enfoque mixto en el cual se combinan métodos y procedimiento para responder mejor a las preguntas de investigación. En otras palabras Creswell (2008) afirma que el enfoque mixto asociado a una visión pragmática del problema promueve mayor riqueza interpretativa, desde la diversidad aportando a las respuestas de la investigación después de aplicar, analizar la funcionalidad y resolver el problema; en este caso la configuración de estrategias de intervención fundamentadas en la evaluación formativa para el desarrollo de la habilidad escritora de los estudiantes de primer nivel de los CLE de la Universidad del Atlántico.

### 3.2 Tipo y diseño de investigación

La investigación se considera bajo un tipo de estudio aplicativo de orden prescriptivo en la medida en que se concentra el interés en la aplicación, utilización y consecuencias prácticas de los resultados que se obtienen, trascendiendo el hecho de acrecentar solo el conocimiento teórico. Para Zorrilla (1993, citado por Grajales, 2000) “la investigación aplicada busca el conocer para hacer, para actuar, para construir, para modificar”. En este sentido los propósitos definidos en la investigación se definen bajo la orientación de proponer soluciones a problemas prácticos en un contexto real y determinado.

En las investigaciones aplicativas el “problema” es una cierta situación práctica que se formula bajo de expectativas de cambio (Padrón, 2001), esta situación evidenciada en las debilidades existentes en la producción escrita en idioma Inglés de los estudiantes de CLE, aspecto inconveniente, que requiere de una explicación teórica que la fundamente, y de este modo pueda ser transformada o manejada mediante un cierto prototipo de control situacional, denominado propuesta de intervención desde la evaluación formativa.

Respecto los tipos de diseño de los métodos mixtos, se plantea la triangulación simultánea de Morse (1991) y/o triangulación convergente paralela o concurrente de Cresswell (2008), como alternativa para la investigación desarrollada, puesto que la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos, se emplean en las diferentes fases del proceso, siendo de igual validez los datos diferentes proveniente de ambos métodos, pero que complementan la temática abordada.



*Figura 3.* Diseño de la investigación. Adaptado de Creswell (2008)

### 3.3 Población y Muestra

La población de una investigación se refiere al universo o conjunto de unidades (sujetos) que se indagan para la obtención de los objetivos propuestos en torno al objeto de estudio; en este caso está conformada por los profesores y estudiantes de primer nivel de Cursos de Lenguas Extranjeras (CLE) de la Universidad del Atlántico, ubicada en el Distrito de Barranquilla. Los datos de la población se presentan en la siguiente tabla.

**Tabla 3**



*Población de estudio*

<b>Cursos de Lengua Extranjera</b>	<b>Nro Personas</b>
<b>Tutores</b>	75
<b>Estudiantes</b>	2000
<b>TOTAL</b>	2075

*Nota:* Coordinación docente de los CLE (2019)

En cuanto a la muestra a seleccionar para alcanzar los propósitos del estudio, se realiza tras la aplicación de un muestreo intencional no aleatorio para iniciar el proceso de cambio en cuatro grupos de primer nivel de CLE, aproximadamente 106 estudiantes, 5 tutores, ya que en estos cursos es donde comienza el proceso de preparación en la adquisición de una segunda lengua.

Las características de la población investigada son:

- ✓ Estudiantes pertenecientes a los Cursos de Lenguas Extranjeras (CLE) de la Universidad del Atlántico.
- ✓ Estudiantes matriculados en los grupos de primer nivel de los CLE.
- ✓ Tutores pertenecientes a los CLE de la Universidad del Atlántico
- ✓ Tutores que desarrollan su práctica en los grupos de primer nivel de los CLE

En cuanto a los criterios de inclusión y exclusión, se seleccionaron:

- ✓ Solo los estudiantes adscritos a los grupos de primer nivel de los Cursos de Lengua Extranjera, teniendo en cuenta que allí inician su proceso de formación y puede identificarse el estado de desarrollo de la habilidad de escritura en Inglés, para determinar fortalezas, debilidades y generar procesos de intervención desde la evaluación formativa.

- ✓ Solo los tutores de los CLE que desarrollan su proceso de enseñanza-aprendizaje en Primer nivel.

De este modo, se pretende ir ampliando a partir de los resultados, la cobertura hacia los otros estudiantes de manera que este proyecto trascienda en el mejoramiento de la habilidad de escritura fundamentado en estrategias didácticas de evaluación formativa.

**Tabla 4**

*Muestra del estudio*

<b>Cursos de Lenguas Extranjeras(CLE)</b>	<b>Nro Personas</b>
<b>Tutores de Nivel I</b>	5
<b>Estudiantes de Nivel I</b>	106
<b>TOTAL</b>	111

*Nota:* Coordinación docente de los CLE (2019)

### **3.4 Operacionalización de variables**

A continuación se evidencia la operacionalización de las variables presentes en la investigación con relación a los objetivos del estudio.

**Tabla 5**

*Operacionalización de las variables y/o categorías*

Objetivo	Variable	Dimensión	Su dimensión	Indicadores
<b>Identificar las concepciones de los docentes respecto a la evaluación formativa, desde las características y estrategias empleadas para el desarrollo de la habilidad escritora en inglés en los estudiantes de primer nivel de los CLE de la Universidad del Atlántico</b>	Evaluación formativa	Características de la evaluación	Propósito de la evaluación	Optimizar las instrucciones Análisis y valoración de los procesos de enseñanza
			Objeto de la evaluación	Comprensión del contenido de la materia Resolución de tareas complejas Plan, regulación y evaluación del aprendizaje
			Procedimiento de la evaluación	Situaciones interactivas Intervenciones Comentarios y feedback
		Estrategias de evaluación	De observación	Auto y coevaluación Guía de observación Registro anecdótico Diario de clase. De trabajo
			De desempeño	Escala de actitudes Preguntas sobre procedimiento Cuadernos de los alumnos
			De análisis	Organizadores gráficos Portafolio Rubrica
<b>- Describir las características que hacen parte del proceso y de las técnicas de producción escrita en Idioma Inglés empleadas por los estudiantes del primer nivel de los</b>		Características del proceso de la escritura del inglés	De interrogatorio	Lista de cotejo Debates y ensayos Pruebas escritas
				Planificación (intenciones e ideas) Textualización (Coherencia, cohesión y contextualización) Revisión (control de la tarea escrita)

---

<b>CLE de la Universidad del Atlántico.</b>	Habilidad escritora	Técnicas para el desarrollo de la habilidad escritora	Lectura fluida Comprensión textual Conocimiento de las reglas de conversión fonema-grafema (CFG) Conocimiento de palabras Destrezas fonológicas
<b>Diseñar las estrategias didácticas de orientación e intervención, fundamentadas en la evaluación formativa, para el desarrollo de la habilidad escritora en inglés en los estudiantes de primer nivel de los CLE de la Universidad del Atlántico.</b>	Este objetivo será alcanzado al final de la investigación		

---

*Nota:* Elaboración propia (2018)

### 3.5 Técnicas e Instrumentos

Las técnicas e instrumentos empleados para la recolección de la información están directamente relacionados con los propósitos de la investigación y su carácter mixto, de manera que se seleccionaron herramientas de medición adecuados a la recolecta de datos cuantitativos, mediante la encuesta y su instrumento; el cuestionario, la observación sistemática; bajo una guía de observación estructurada, y de datos cualitativos a partir del uso de la entrevista semiestructurada, las observaciones informales y la revisión documental, realizada en el lugar

de la investigación éstas dos ultimas realizada en la primera fase de la investigación para abordar la naturaleza del problema.

Un cuestionario está conformado por un conjunto de preguntas relacionadas con una o más variables a medir (Chasteauneuf, 2009, citado por Hernández, Fernandez, & Batipsta, 2014). En este caso la evaluación formativa y desarrollo de la habilidad escritora en inglés.

Las entrevistas por ser técnicas de recolección cualitativas buscan obtener respuestas en el lenguaje y perspectiva del entrevistado, a partir de preguntas de opinión y de conocimientos (Mertens, 2010) como las planteadas en la investigación, desde un guión semiestructurado de interrogantes, que respondió a criterios técnicos, éticos y prácticos, al momento de su elaboración.

El empleo conjunto de los métodos, técnicas e instrumentos para atender las necesidades de la investigación, permite que en el análisis de los datos cuanti-cualitativos, se complementen y faciliten los procesos de interpretación.

A continuación los datos de la Tabla 6 especifican las técnicas e instrumentos de recolección de datos, dados al logro de cada uno de los objetivos propuestos para este trabajo.

**Tabla 6**

*Técnicas e instrumentos de investigación*

<b>Objetivos</b>	<b>Instrumentos</b>
<b>Identificar las concepciones de los docentes respecto a la evaluación formativa, desde las características y estrategias empleadas para el desarrollo de la habilidad escritora en inglés en los estudiantes de primer nivel de los CLE de la Universidad del Atlántico</b>	Cuestionario a docentes y a estudiantes.  Opciones de respuesta: Siempre, Casi siempre, Algunas veces, Pocas veces, Nunca
<b>Describir las características que hacen parte del proceso y de las técnicas de producción</b>	Guía de Observación. Opciones de respuesta: Presente,

<b>escrita en Idioma Inglés empleadas por los estudiantes del primer nivel de los CLE de la Universidad del Atlántico.</b>	Ausente
	Entrevista con preguntas semiestructuradas
<b>Diseñar las estrategias didácticas de orientación e intervención, fundamentadas en la evaluación formativa, para el desarrollo de la habilidad escritora en inglés en los estudiantes de primer nivel de los CLE de la Universidad del Atlántico.</b>	Propuesta

*Nota:* Elaboración propia (2018)

### 3.6 Validez y confiabilidad de instrumentos

Para el abordaje de la población (docentes y estudiantes) en el presente trabajo se aplicó la técnica de la encuesta a través de un cuestionario con 17 ítems y una ficha de observación que conformaron los métodos cuantitativos, al recolectar datos e información en relación con los indicadores a partir de sus opiniones en forma directa.

El cuestionario estructurado y cada una de sus preguntas indaga el comportamiento de las variables con 5 opciones de respuesta en escala tipo Likert (Siempre, Casi siempre, A veces, Pocas veces, Nunca), de manera que se facilite la codificación y tabulación de los resultados. En tal sentido se consideró en siguiente baremo de ponderación para las respuestas.

#### Tabla 7

*Baremo de interpretación de respuestas*

Opción	Valor
Siempre	5
Casi siempre	4
Algunas veces	3
Pocas veces	2
Nunca	1

*Nota:* Elaboración propia (2019)

Este cuestionario fue sometido a un proceso de validación de expertos definida como una técnica que permite con el fin de garantizar la confiabilidad de los datos recolectados, así como la ficha de observación y la entrevista de preguntas abiertas que permitió obtener datos cualitativos.

Se procuró para ambos instrumentos el juicio de cinco expertos, quienes reseñaron su rúbrica tras la evaluación de los ítems en relación con el contexto teórico de la variable, claridad y coherencia en la redacción y pertinencia.

En relación con la confiabilidad, en el caso único del cuestionario se concretó a través de una prueba piloto, tomando en cuenta solo un 10% de la población general entre estudiantes y docentes, cuyas respuestas permitieron proceder al análisis de confiabilidad de consistencia interna, a través del Coeficiente de Alfa de Cronbach; el mismo se trata de un cálculo sobre el número de ítems que tenga el instrumento, cuyos valores van de 0 y 1, siendo la puntuación igual a 0 una confiabilidad nula y la puntuación igual a 1 indica la máxima confiabilidad (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010).

Así se tiene que:

$$r = \frac{K}{K-1} \left( 1 - \frac{\sum S_1^2}{S_T^2} \right)$$

r = coeficiente de confiabilidad

k = número de ítems (17)

s1 = Sumatoria varianza de puntajes de cada ítems al cuadrado (2.68)

s2 = Sumatoria de la varianza de puntajes total elevada al cuadrado (528.95)

De este modo, aplicando la fórmula del Coeficiente de Fiabilidad de Alfa Cronbach se tiene que para las encuestas destinadas a la Población de unidades 1 y 2 el valor fue de:

**Tabla 8**

*Cálculo de confiabilidad*

<b>CONFIABILIDAD</b>	<b>R</b>
<b>ALPHA CROMBACH</b>	
Instrumento Estudiantes	0,62
Instrumento Docentes	0,89

*Nota:* Elaboración propia (2019)

En este sentido, las encuestas tipo Likert se pueden considerar confiables por la correlación que existe entre sus ítems y la presentación de datos semejantes en las diferentes aplicaciones que se realicen de ellos. En el caso del instrumento destinado a los estudiantes



resultó medianamente confiable según su coeficiente y el de los docentes en alta confiabilidad.

Se evidencia así que para el logro de los objetivos propuestos es preciso el empleo de técnicas en instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos, considerando que se elaboró un cuestionario y una guía de observación para obtener datos cuánticos en torno a las características y estrategias de evaluación formativa y el proceso y dificultades de la habilidad escritora, junto a la aplicación de entrevistas para establecer las estrategias didácticas de intervención como fin último.

### **3.7 Técnicas de tratamiento de los datos**

El proceso de tratamiento y análisis de los datos resulta una de las etapas más relevantes de la investigación, de tal modo que las técnicas aquí empleadas deben responder de forma atinente a los instrumentos y objetivos desarrollados en el estudio.

Tomando en cuenta el uso del cuestionario y la guía de observación se tratarán los resultados a través de la estadística descriptiva, para presentar los datos de modo tal que se aprecie su estructura. Se organizan los datos en gráficos que permiten identificar tanto las características sobresalientes como las características inesperadas (Orellana, 2001), con el cálculo de datos esenciales como frecuencia absoluta, frecuencia, relativa, media, varianza, entre otros datos estadísticos, de acuerdo con las categorías de respuestas fijadas para el cuestionario y la guía haciendo referencia específica a lo que fue el uso de métodos cuantitativos en esta primera fase.

Tras el cálculo de estos datos se debe emplear además la triangulación metodológica que permite cotejar los resultados de diferentes técnicas e instrumentos, puesto que se analizarán los resultados cuantitativos de los cuestionarios y la guía, frente a las entrevistas que también se

utilizaron en la investigación como parte de los métodos de orden cualitativo, las cuales fueron transcritas para realizar la codificación temática a partir de las categorías emergentes, contrastando mediante la triangulación de participantes (respuestas de los docentes).

Según Okuda y Gómez (2005), la triangulación se refiere al análisis de un tema o realidad a partir de distintas técnicas para la obtención de los datos.

### 3.8 Etapas de la investigación

Las etapas claves de la investigación, se soportan en los enfoques mixtos (Creswell, 2005) lo que permitió el abordaje del estudio asumiendo el rigor científico de éste.

Una primera etapa desarrollada fue el **planteamiento del problema**, definiendo el tema de interés, delimitándolo y de esta forma describir la situación, a partir del análisis cualitativo en el contexto indagado, identificando los participantes de la investigación. En esta etapa, se emplearon técnicas de revisión documental, relacionados con documentos insituacionales que respaldan los CLE de la Universidad del Atlántico, como sistema de evaluación y diseño curricular. Una vez establecido los nudos críticos, se enunciaron las razones que justifican el estudio desde la pertinencia, relevancia, viabilidad, planteando los propósitos investigativos en función de las variables identificadas

Como segunda etapa, se desarrolló **el marco de referencia**, especificando los referentes teóricos, a partir de la revisión exhaustiva de la literatura en base de datos, pertinentes con el problema planteado, constituyéndose en los antecedentes de otros países en el ámbito internacional y nacional en torno a las variables y dimensiones del estudio. Seguidamente, se

construye el marco teórico, definido desde la perspectiva teórica con mayor alcance (Creswell, 2013), así como las bases legales, para el desarrollo del estudio y la generación de la propuesta.

La tercera etapa constituida por el marco metodológico en el que se definieron y contextualizaron datos de la población y muestra requerida para el estudio, así como la visión epistemológica y el diseño de la investigación; la triangulación emergente paralela (cuanti-cualitativa), para el tratamiento de los datos, los cuales fueron recolectados mediante técnicas cuantitativas como la encuesta, la observación estructurada, y técnicas cualitativas como la entrevista y revisión documental.

Posteriormente, la presentación de resultados y el análisis empírico-analítico de los datos provenientes de ambos enfoques, realizando un proceso desde la estadística descriptiva y la codificación temática para la definición de categorías emergentes, estableciendo procesos de inferencia y conversión de datos mediante la triangulación metodológica. En esta etapa se planteó el diseño de la propuesta de intervención que busca solucionar el problema encontrado en el contexto específico.

La cuarta fase, constituida por la presentación de las conclusiones desde las inferencias cuantitativas-cualitativas del fenómeno abordado, triangulando los datos de ambos enfoques relacionando y complementando las variables, para la construcción teórica que brinde aportes al campo de la evaluación formativa como herramienta para el desarrollo de la escritura en Inglés.

## **Capítulo IV**

### **Resultados**

El presente capítulo comprende los resultados obtenidos con la aplicación de los instrumentos de recolección de datos (cuestionarios) a la muestra poblacional seleccionada para el estudio de la evaluación formativa y la habilidad escritural de ingles, en el primer nivel de los Cursos de Lengua Extranjera (CLE) de la Universidad del Atlántico.

Considerando el tipo de técnica y enfoque de la investigación cuantitativa, se presentan tablas y gráficos estadísticos para el análisis de los datos de las respuestas obtenidas de los 101 estudiantes de primer nivel de los CLE y lo 5 tutores encuestados, de manera que se disponen de forma comparativa en relación con las respuestas de ambos participantes.

Sumado a ello, se presenta la guía de observación sistemática, a partir del registro desarrollado en torno a los docentes y sus clases, junto a las respuestas emitidas en las entrevistas semiestructuradas que permiten mostrar las consideraciones cualitativas por parte de los docentes.

En secuencia, a cada tabla se interpreta lo que representa visualmente las frecuencias relativas (%) según las respuestas obtenidas, haciendo referencia posteriormente a la revisión teórica que sirvió de fundamento en el presente trabajo, la cual se contrasta con la realidad detectada en el procesamiento de los datos. En cuanto a los datos obtenidos a partir de las entrevistas se presentarán cuadros comparativos con las respuestas entre los docentes, para detectar convergencias y divergencias al respecto.

Se dispone posteriormente, al desarrollo de una triangulación metodológica en torno a los instrumentos, la teoría y las diferentes respuestas por parte de los estudiantes, docentes y observaciones hechas en las clases de los CLE de primer nivel.

#### 4.1 Análisis de resultados cuantitativos

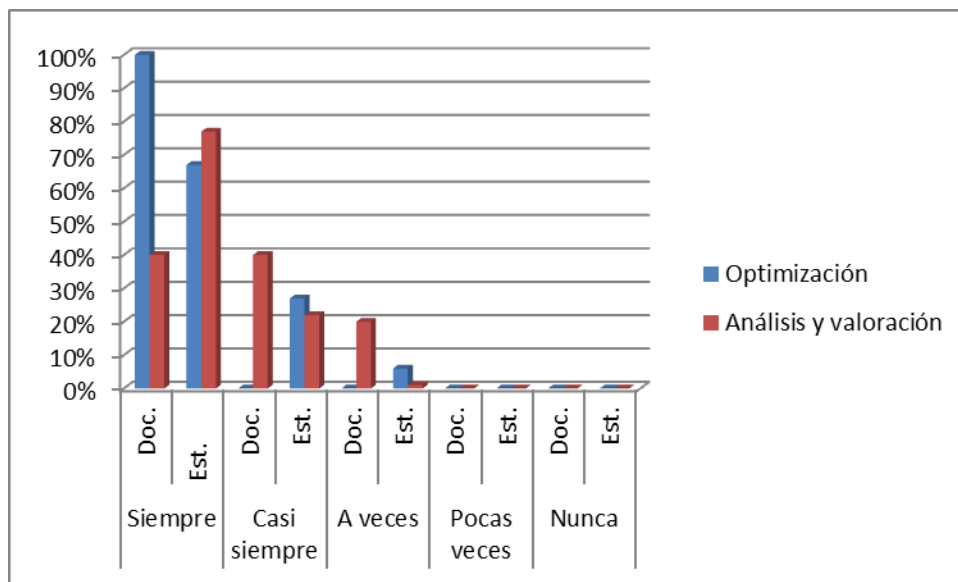
Los resultados cuantitativos presentados a la luz del primer objetivo específico relacionado con identificar las concepciones de los docentes respecto a la evaluación formativa, desde las características y estrategias empleadas para el desarrollo de la habilidad escritora en inglés en los estudiantes de primer nivel de los CLE de la Universidad del Atlántico, se muestran a partir de las categorías e indicadores indagados en la población conformada por los 106 estudiantes y 5 tutores de primer nivel de los CLE a los cuales se aplicó en dos cuestionario sobre la evaluación formativa y la habilidades escritora del inglés.

**Tabla 9**

*Características de la evaluación. Propósito educativo*

Indicador	Siempre		Casi siempre		A veces		Pocas veces		Nunca	
	Doc.	Est.	Doc.	Est.	Doc.	Est.	Doc.	Est.	Doc.	Est.
<b>Propósito educativo</b>										
<b>Optimizaci</b>	100%	67%	0	27%	0	6%	0	0	0	0
<b>ón</b>										
<b>Análisis y</b>	40%	77%	40%	22%	20%	1%	0	0	0	0
<b>valoración</b>										

*Nota:* Cuestionario 1 aplicado a los estudiantes y tutores de primer nivel de los CLE



**Figura 4.** Características de la evaluación. Propósito educativo. Fuente: Elaboración propia (2019)

En la Tabla 9 y figura 4 se presentan los resultados relativos a las características de la evaluación formativa según la opinión de los estudiantes y docentes de primer nivel de los CLE. En cuanto al **propósito educativo** de la evaluación empleada en estos cursos, específicamente sobre la optimización de las instrucciones que se espera dicten los tutores en relación al proceso de escritura en inglés, estos respondieron en su totalidad a la opción Siempre (100%), mientras que los estudiantes dividieron sus opiniones entre las respuestas Siempre (67%), Casi Siempre (27%) y A veces (6%).

Sobre el análisis y valoración como propósito evaluativo los docentes manejaron opiniones divididas ya que 40 % considera que lo hace Siempre, otro 40% Casi siempre y un 20% indica que lo realiza A veces. Por su parte, los estudiantes están de acuerdo en que Siempre (77%) observan estas acciones evaluativas, seguidos de quienes consideran que lo hacen Casi siempre (22%) y en último lugar los que creen que lo hacen A veces (1%).

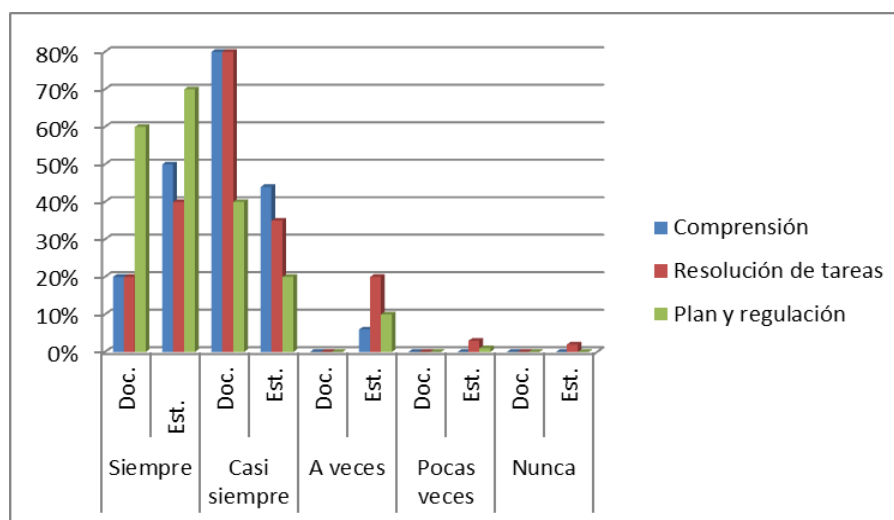
Se prevé con estos resultados que se cumple lo planteado por Castello y Monereo (2001), quienes manifiestan que se genera con la evaluación un propósito educativo signado por el reconocimiento de la optimización de la instrucción dada en el proceso de aprendizaje, así como el análisis y valoración de la enseñanza. Para los estudiantes, sin embargo, no se concibe el análisis y la valoración en todo momento dentro de estos cursos.

**Tabla 10**

*Características de la evaluación. Objeto de la evaluación*

Sub-Dimensión Indicador	Siempre		Casi siempre		A veces		Pocas veces		Nunca	
Objeto de la evaluación	Doc.	Est.	Doc.	Est.	Doc.	Est.	Doc.	Est.	Doc.	Est.
<b>Comprensión</b>	20%	50%	80%	44%	0	6%	0	0	0	0
<b>Resolución de tareas</b>	20%	40%	80%	35%	0	20%	0	3%	0	2%
<b>Plan y regulación</b>	60%	70%	40%	20%	0	10%	0	1%	0	0

*Nota:* Cuestionario 1 aplicado a los estudiantes y tutores de primer nivel de los CLE



**Figura 5.** Características de la evaluación. Objeto de la evaluación. Fuente: Elaboración propia (2019)

Seguidamente, al hacerles indagación sobre el **Objeto de la evaluación**, iniciando con la búsqueda de la comprensión los tutores manifestaron en su mayoría que Casi siempre (80%) procuran tal acción, frente a un 20% que consideran lo hacen Siempre. En este caso los estudiantes expresaron que Siempre (50%) evidencian esta acción en las clases, seguido de 44% para quienes sucede Casi Siempre, mientras que para un 2% se da A veces.

Con relación a la resolución de tareas como objeto que se busca con la evaluación en los CLE de primer nivel, los docentes mantuvieron su posición en que lo hacen Casi Siempre (80%) seguido de Siempre (20%). Ante esto los estudiantes manifestaron opiniones divididas comenzando por la opción Siempre (40%), seguida de Casi siempre (35%), A veces (20%), Pocas veces (3%) y Nunca (2%).

Al hacer referencia a la planeación y regulación de la evaluación, los docentes aseguraron que se ocupan de ello Siempre (60%), seguida de la opción Casi siempre (40%). Sobre esto los estudiantes afirmaron que se da Siempre (70%), Casi siempre (20%), A veces (10%) y Pocas veces (1%).

De cara a los resultados presentados se consigue que el manejo del objeto de la evaluación no se corresponde con la visión de García (2010) quien alude a que deben contemplarse dentro de la evaluación formativa; la planeación y la regulación como un proceso continuo a partir de criterios, principios, normas o ideas de valoración con relación a los cuales se emitirá un juicio, es decir, lo que se ha de evaluar. Y aunque los estudiantes lo señalan como una práctica que en su mayoría se da Siempre, se requiere contrastarlo con otros datos para mirar su significatividad.

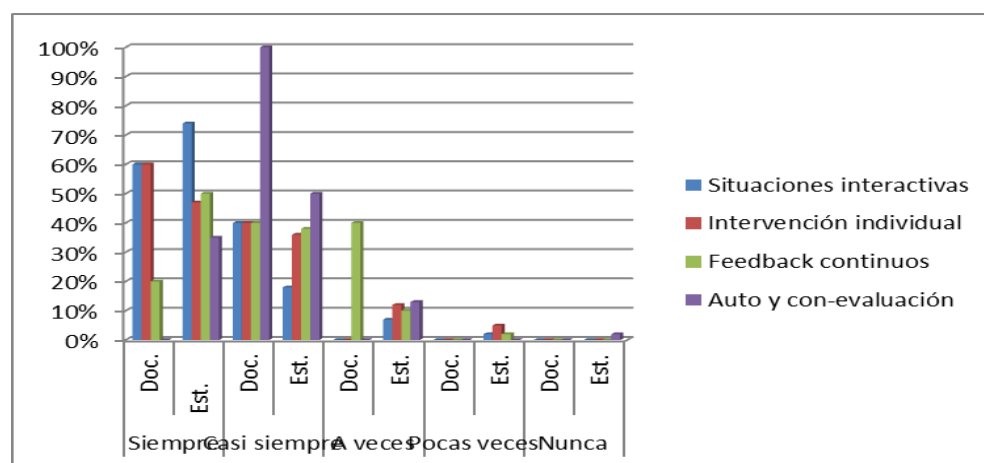


Castello y Monereo (2001) consideran que tener claro el objeto de evaluación se refiere a la posibilidad de comprensión del contenido, la resolución de tareas complejas, así como la planeación, regulación y evaluación del aprendizaje. No obstante, pudiera este aspecto potenciarse para que se presente siempre según la opinión de todos los actores involucrados.

**Tabla 11***Características de la evaluación. Procedimiento*

Indicador	Siempre		Casi siempre		A veces		Pocas veces		Nunca	
	Doc.	Est.	Doc.	Est.	Doc.	Est.	Doc.	Est.	Doc.	Est.
<b>Procedimiento</b>										
<b>Situaciones interactivas</b>	60%	74%	40%	18%	0	7%	0	2%	0	0
<b>Intervención individual</b>	60%	47%	40%	36%	0	12%	0	5%	0	0
<b>Feedback continuos</b>	20%	50%	40%	38%	40%	10%	0	2%	0	0
<b>Auto y con-evaluación</b>	0	35%	100%	50%	0	13%	0	0	0	2%

*Nota:* Cuestionario 1 aplicado a los estudiantes y tutores de primer nivel de los CLE



**Figura 6.** Características de la evaluación. Procedimiento. Fuente: Elaboración propia.

Se les indagó además sobre las características de la evaluación en cuanto a su **Procedimiento**, los resultados de la figura 6, señalan que la creación de situaciones interactivas para el aprendizaje, según los docentes se generan Siempre (60%), seguida de la opción Casi siempre (40%), en cierta concordancia con los estudiantes para quienes también se dan Siempre (74%), Casi siempre (18%), Algunas veces (7%) y Pocas veces (2%).

En cuanto a la intervención individualizada que se prevé realicen los docentes en los CLE del primer nivel, los tutores opinan que Siempre lo hacen (60%) y otros que lo practican Casi siempre (20%). Los estudiantes, por su parte, también consideran que ocurre Siempre (47%), Casi siempre (36%), Algunas veces (12%) y Pocas veces (5%).

Sobre la presencia de feedback continuos por parte de los tutores para el desarrollo de la habilidad escritural del inglés, se encontraron opiniones en cantidades similares entre quienes consideran que lo hacen Casi siempre (40%) y Algunas veces (40%), dejando en último lugar la respuesta Siempre (20%). Los estudiantes, en tanto, consideran que los realizan Siempre (50%) en sus clases, seguido de la opción Casi siempre (38%), Algunas veces (10%) y Pocas veces (2%). El valor de la realimentación en el proceso educativo es una característica de la evaluación que puede fortalecer la habilidad escritora en Inglés, ya que se retroalimenta a los estudiantes, indicándoles cuál es su estado inicial, hacia dónde deben ir y qué pueden hacer para llegar a la meta final (McMillan, 2001), para monitorear su aprendizaje.

A decir de la autoevaluación y coevaluación como práctica constante en las clases de primer nivel de los CLE, la totalidad de los docentes consideran que las practican Casi siempre (100%), empero la mitad de los estudiantes encuestados solo coincide con los tutores al seleccionar la categoría Casi siempre (50%), seguida de Siempre (35%), Algunas veces (13%) y Nunca (2%).

Según Castello y Monereo (2001), el procedimiento de la evaluación tiene que responder a la pregunta ¿Cómo se evalúa?, lo que ocurre si se presentan en las aulas situaciones interactivas de análisis, intervenciones individualizadas del profesor, comentarios y feedback continuados, autoevaluación y coevaluación, de manera que en este caso se hacen visibles tales elementos bajo la opinión de ambas poblaciones (docentes y estudiantes), pero de igual modo debieran potenciarse para ser localizadas en su totalidad.

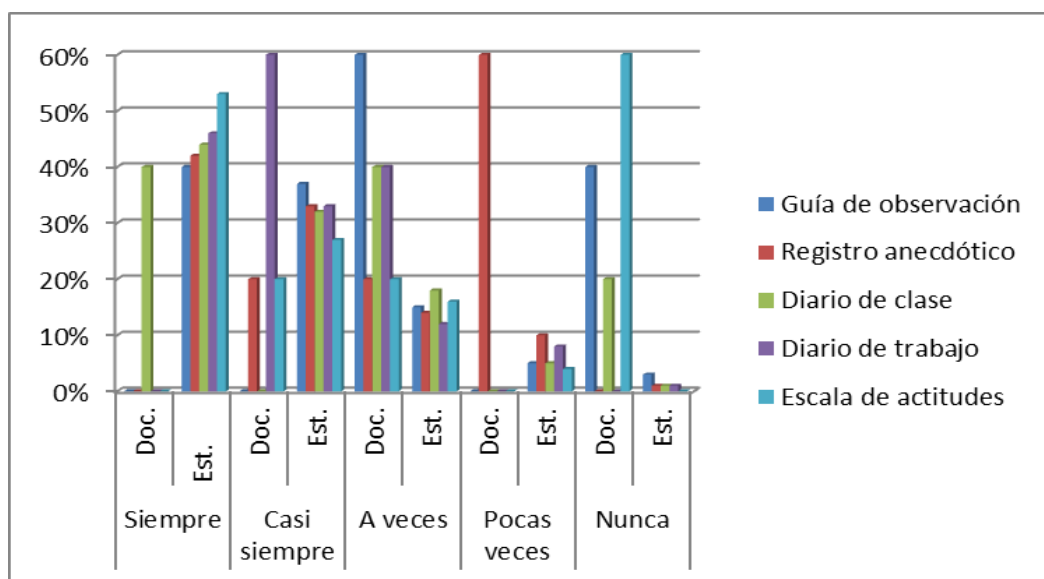
Con estos principales resultados es propio afirmar que las características de la evaluación formativa en los cursos de primer nivel de los CLE están orientadas a dar respuesta al propósito, objeto y procedimiento que cumple la evaluación; sin embargo, falta vislumbrar como se traduce tal intención en el desarrollo de la escritura del inglés, donde por cierto se ponen en marcha ciertas estrategias sobre las cuales se indagó a la población y las respuestas a continuación.

**Tabla 12**

*Estrategias de evaluación. De observación*

Sub-Dimensión Indicador	Siempre		Casi siempre		A veces		Pocas veces		Nunca	
	Doc.	Est.	Doc.	Est.	Doc.	Est.	Doc.	Est.	Doc.	Est.
<b>De Observación</b>										
<b>Guía de observación</b>	0	40%	0	37%	60%	15%	0	5%	40%	3%
<b>Registro anecdótico</b>	0	42%	20%	33%	20%	14%	60%	10%	0	1%
<b>Diario de clase</b>	40%	44%	0	32%	40%	18%	0	5%	20%	1%
<b>Diario de trabajo</b>	0	46%	60%	33%	40%	12%	0	8%	0	1%
<b>Escala de actitudes</b>	0	53%	20%	27%	20%	16%	0	4%	60%	0

*Nota:* Cuestionario 1 aplicado a los estudiantes y tutores de primer nivel de los CLE



**Figura 7.** Estrategias de evaluación. De observación. Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 12, figura 8 se presentan los resultados relativos a las estrategias de evaluación utilizadas en el primer nivel de los CLE. Se indagó a tutores y estudiantes principalmente sobre las **De Observación**, comenzando por la Guía de Observación en específico sobre la cual los docentes manifestaron que solo A veces (60%) hacen uso de ella o incluso Nunca (40%), mientras que los alumnos consideran que Siempre (40%) la emplean, seguido de Casi siempre (37%), Algunas veces (15%), Pocas veces (5%) o Nunca (3%).

Si bien los docentes confirman que no emplean todo el tiempo este instrumento de evaluación, los estudiantes creen que lo hacen, lo que permite inferir que no se está orientando en su totalidad la guía de observación para la potenciación de la escritura.

La guía de observación se concibe como una lista de indicadores que pueden redactarse, ya sea como afirmaciones o preguntas que orientan el trabajo dentro del aula, señalando los aspectos relevantes al observar (Secretaría de Educación Pública, 2013).

Permite además centrar la atención en aspectos específicos que resulten relevantes para la evaluación del docente, promover la objetividad, observar diferentes aspectos de la dinámica al interior del aula y analizar las interacciones del grupo con los contenidos, los materiales y el docente.

Se presume entonces que actualmente se desmerita el uso de la mencionada herramienta con la cual se pueden incluir indicadores que permitan detectar avances e interferencias en el aprendizaje de los alumnos, lo que pudiera potenciar en gran medida el desarrollo de la habilidad escritora del inglés.

Sobre el registro anecdótico por un lado los docentes destacan que lo emplean Pocas veces (60%), Algunas veces (20%) o Casi siempre (20%), y por otro los estudiantes perciben que se aplica Siempre (42%), Casi siempre (33%), Algunas veces (14%), Pocas veces (10%) y Nunca (1%)

Puede decirse que el registro anecdótico se está empleando en mediana medida por parte de los docentes, aunque el alumnado crea que se utiliza la mayoría de las veces en torno a su aprendizaje de escritura del inglés.

Es propio recalcar que esta herramienta se concentra en la creación de un informe que describe hechos, sucesos o situaciones concretos que se consideran importantes para el alumno o el grupo, y da cuenta de sus comportamientos, actitudes, intereses o procedimientos (Secretaría de Educación Pública, 2013), de manera que sería de gran relevancia considerarlo en su totalidad para el seguimiento del aprendizaje de la escritura del inglés en los cursos de primer nivel de los CLE.

Con este instrumento se pudieran identificar las características de uno o algunos alumnos para dar seguimiento sistemático, obtener datos útiles y evaluar una determinada situación que se relacione con el proceso de escritura del inglés y coadyuve a su mejoramiento.

Otra de las estrategias medidas fue el Diario de Clase, sobre el cual los docentes dividieron sus opiniones por igual entre las opciones Algunas veces (40%) y Siempre (40%), e incluso la categoría Nunca (20%).

Los estudiantes, por su parte, consideraron que se utiliza Siempre (44%), Casi siempre (32%), Algunas veces (18%), Pocas veces (5%) y Nunca (1%). De manera que el Diario de clase de algún modo se pone en uso como instrumento de evaluación, aunque podría orientarse mejor hacia la potenciación de la habilidad escritora.

En la definición de la Secretaria de Educación Pública (2013), un Diario de clase es un registro individual donde cada alumno plasma su experiencia personal en las diferentes actividades que ha realizado, durante una secuencia de aprendizaje, en el cual manifiesta opiniones, dudas y sugerencias sobre las actividades realizadas.

Conociendo sus bondades, puede que se esté practicando en las secciones de primer nivel de los CLE, pero es preciso adentrarse en ellos para reconocer esas dudas u opiniones que están expresando los estudiantes.

En cuanto al Diario de Trabajo los docentes manifestaron que lo utilizan Casi siempre (60%) o Algunas veces (40%), mientras los estudiantes de algún modo divididos entre todas las opciones coinciden en parte con los tutores, ya que para ellos se emplea Siempre (46%), Casi siempre (33%), Algunas veces (12%), Pocas veces (8%) y Nunca (1%), lo que permite inferir

que existe un manejo de la herramienta evaluativa en los cursos de primer nivel de los CLE de forma regular.

Ambas estrategias de evaluación se relacionan entre sí y de algún modo parecen emplearse bajo los fines de contemplar un registro de las actividades que se desarrollan día con día en los cursos de primer nivel de los CLE. Según la Secretaría de Educación Pública (2013), el Diario de Trabajo refiere a otro instrumento que elabora más bien el docente para recopilar información a través de una narración breve sobre la jornada o las circunstancias que hayan influido en el desarrollo del trabajo, pues se busca reconstruir la práctica y reflexionar sobre ella.

Cierto que esta herramienta parece ser también empleada en el primer nivel de los CLE, y de igual modo sería de interés verificar hallazgos que dentro de ella han captado los docentes sobre el desarrollo de la habilidad escritora del inglés.

Al indagar lo relativo al uso de la Escala de actitudes, los docentes comentaron que prácticamente Nunca (60%) hace uso de ella, aunque algunos expresan que la manejan Algunas veces (20%) y Casi siempre (20%), mientras que para los estudiantes se utiliza Siempre (53%), Casi siempre (27%), Algunas veces (16%) y Pocas veces (4%).

Tales apreciaciones llevan a afirmar que la mencionada estrategia evaluativa no se está empleando al máximo en el primer nivel de los CLE, aunque los estudiantes manejen una percepción de que se usa, contrario a lo manifestado por los docentes.

Es necesario recordar lo expuesto por la Secretaría de Educación Pública (2013), ya que apunta que la Escala de actitudes corresponde a una lista de enunciados o frases seleccionadas para medir una actitud personal (disposición positiva, negativa o neutral), ante personas, objetos

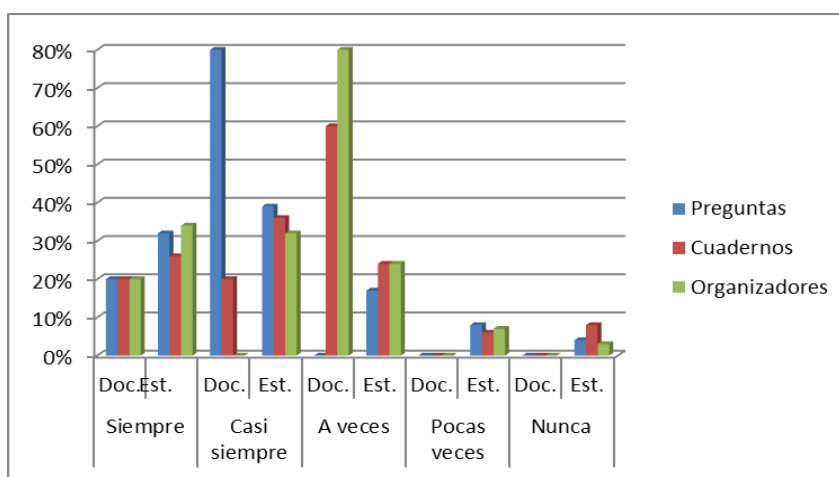
o situaciones, lo que también permite identificar algunos aspectos que pueden interferir en el aprendizaje o en la integración del grupo.

**Tabla 13**

*Estrategias de evaluación. De desempeño*

Indicador	Siempre		Casi siempre		A veces		Pocas veces		Nunca	
	Doc.	Est.	Doc.	Est.	Doc.	Est.	Doc.	Est.	Doc.	Est.
<b>De Desempeño</b>										
<b>Preguntas</b>	20%	32%	80%	39%	0	17%	0	8%	0	4%
<b>Cuadernos</b>	20%	26%	20%	36%	60%	24%	0	6%	0	8%
<b>Organizadores</b>	20%	34%	0	32%	80%	24%	0	7%	0	3%

*Nota:* Cuestionario 1 aplicado a los estudiantes y tutores de primer nivel de los CLE



**Figura 8.** Estrategias de evaluación. De desempeño. Fuente: Elaboración propia.

Se presentan además las estrategias **De desempeño**, y entre ellas las Preguntas sobre procedimiento que según los docentes se manejan Casi siempre (80%) y Siempre (20%) en los cursos; los estudiantes manejan posiciones divididas sobre esta forma de evaluación, ya que algunos consideran su uso Casi siempre (39%), Siempre (32%), Algunas veces (17%), Pocas veces (8%) y Nunca (4%), lo que lleva a expresar que se maneja medianamente en estas clases.



Se observa que aunque los docentes señalan usar técnicas de preguntas sobre el procedimiento, un poco mas de la cuarta parte de los estudiantes, consideran esta práctica casi inexistente, es importante recordar que la Secretaría de Educación Pública (2013) destaca que son técnicas que involucran la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de los aprendizajes y el desarrollo de competencias, en tanto se apliquen para que los estudiantes respondan a la petición de realizar una tarea que demuestre, en este caso, la habilidad escritora del inglés.

En relación con los Cuadernos de los alumnos, se observó como una de las estrategias de desempeño que los docentes aseguran utilizar A veces (60%), y otros aseguran que Casi siempre (20%) y Siempre (20%); algunos estudiantes creen que se emplean Casi siempre (36%), otros dicen que Siempre (26%), Algunas veces (24%), Nunca (8%) y Pocas veces (6%).

Dicha estrategia muestra mas bien una tendencia moderada baja de uso en el primer nivel de los CLE, aunque se consideran instrumentos de evaluación que permiten hacer un seguimiento del desempeño de los alumnos y de los docentes.

Otra estrategia denominada Organizadores gráficos se emplea A veces (80%) de acuerdo con la mayoría de los docentes y para pocos Siempre (20%); en opinión de los estudiantes creen que se utiliza Siempre (34%), Casi siempre (32%), Algunas veces (24%), Pocas veces (7%) y Nunca (3%) mostrando una tendencia al uso moderado de la herramienta.

Recalca Díaz (2004) que los organizadores gráficos pueden utilizarse en cualquier momento del proceso de enseñanza y son recomendables para la evaluación al concluir el proceso,

considerando que permiten la expresión y representen de conocimientos de parte de los estudiantes en relación con conceptos o estructuras lógicas de contenido.

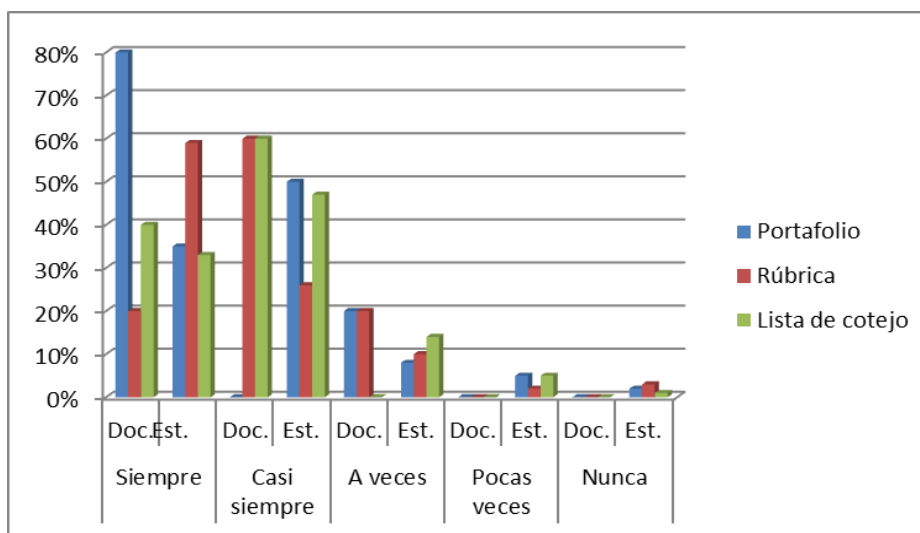
En este caso la herramienta no se está utilizando de manera exponencial en el primer nivel de los CLE bajo la percepción de sus actores.

**Tabla 14**

*Estrategias de evaluación. De análisis*

<b>Indicador</b>	<b>Siempre</b>		<b>Casi siempre</b>		<b>A veces</b>		<b>Pocas veces</b>		<b>Nunca</b>	
<b>De Análisis</b>	<b>Doc.</b>	<b>Est.</b>	<b>Doc.</b>	<b>Est.</b>	<b>Doc.</b>	<b>Est.</b>	<b>Doc.</b>	<b>Est.</b>	<b>Doc.</b>	<b>Est.</b>
<b>Portafolio</b>	80%	35%	0	50%	20%	8%	0	5%	0	2%
<b>Rúbrica</b>	20%	59%	60%	26%	20%	10%	0	2%	0	3%
<b>Lista de cotejo</b>	40%	33%	60%	47%	0	14%	0	5%	0	1%

Nota: Cuestionario 1 aplicado a los estudiantes y tutores de primer nivel de los CLE. Fuente: Elaboración propia.



**Figura 9.** Estrategias de evaluación. De análisis. Fuente: Elaboración propia.

Continuando con las estrategias de evaluación se indagó a la población sobre las **De Análisis**, entre ellas el Portafolio que, según los docentes, se utiliza prácticamente Siempre (80%) y otros lo emplean Algunas veces (20%). Los estudiantes en tanto opinan la reconocen Casi siempre (50%), Siempre (35%), Algunas veces (8%), Pocas veces (5%) y Nunca (2%). En este caso el Portafolio se concibe con una de las estrategias de evaluación con mayor presencia analizadas hasta ahora.

En opinión de la Secretaría Pública de Educación (2013), el Portafolio permite identificar cuestiones clave para ayudar a los alumnos a reflexionar acerca del punto de partida, los avances obtenidos y las interferencias a lo largo del proceso, de manera que se enfoca en favorecer la reflexión sobre el propio aprendizaje, de la mano con la autoevaluación y coevaluación.

Por su parte se encuentra la Rúbrica sobre la cual los docentes expresaron que se pone en uso Casi siempre (60%), y en opiniones similares las opciones Siempre (20%) y Algunas veces (20%); sobre esta los estudiantes manifestaron que la conciben en uso siempre (59%), Casi

siempre (26%), Algunas veces (10%), Nunca (3%) y Pocas veces (2%), por lo que se obtiene un manejo de la estrategia al menos moderado según la visión de ambas poblaciones.

Se analiza que dicha herramienta permite en los cursos de primer nivel realizar evaluaciones con base en una serie de indicadores que permiten ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos, las habilidades y actitudes en una escala (Secretaría Pública de Educación, 2013)

Como la última de las estrategias De análisis se presenta la Lista de Cotejo que los docentes aseguran emplear Casi siempre (60%) y Siempre (40%); para los estudiantes se maneja Casi siempre (47%), Siempre (33%), Algunas veces (14%), Pocas veces (5%) y Nunca (1%). Así se muestra entonces el uso regular de esta herramienta de evaluación en el primer nivel de los CLE.

Es propicio recordar lo expuesto sobre esta herramienta por parte de la Secretaría Pública de Educación (2013), la cual la conceptualiza como una técnica de evaluación integrada por palabras, frases u oraciones que señalan con precisión las tareas, las acciones, los procesos y las actitudes que se desean evaluar.

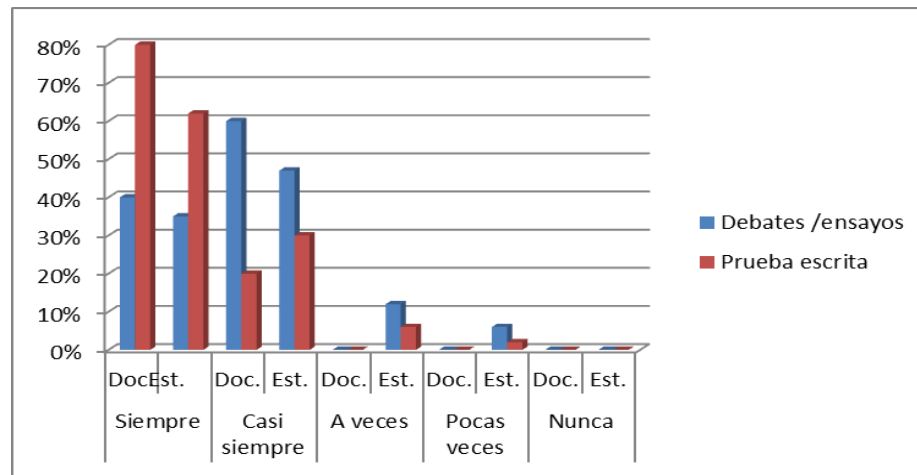
**Tabla 15**

*Estrategias de evaluación. De interrogatorio*

<b>Indicador</b>	<b>Siempre</b>		<b>Casi siempre</b>		<b>A veces</b>		<b>Pocas veces</b>		<b>Nunca</b>	
	<b>Doc.</b>	<b>Est.</b>	<b>Doc.</b>	<b>Est.</b>	<b>Doc.</b>	<b>Est.</b>	<b>Doc.</b>	<b>Est.</b>	<b>Doc.</b>	<b>Est.</b>
<b>De Interrogatorio</b>										
<b>Debates</b>	40%	35%	60%	47%	0	12%	0	6%	0	0
<b>/ensayos</b>										
<b>Prueba</b>	80%	62%	20%	30%	0	6%	0	2%	0	0

**escrita**

*Nota:* Cuestionario 1 aplicado a los estudiantes y tutores de primer nivel de los CLE. Fuente: Elaboración propia.



**Figura 10.** Estrategias de evaluación. De interrogatorio. Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, se les indagó sobre las estrategias de evaluación **De interrogatorio**, como la de Debates y Ensayos sobre la cual los docentes resaltan que se da Casi siempre (60%) y Siempre (40%), con lo que coinciden los estudiantes pues afirman que se emplean Casi siempre (47%), Siempre (62%), Algunas veces (12%) y Pocas veces (6%), lo que permite inferir que se maneja regularmente tal herramienta.

Se hace lógico localizar esta herramienta en uso constante dentro de los CLE atendiendo lo expuesto por Mallen (2017), quien resalta que a través de la formulación de preguntas con el objetivo de captar la atención, despertar interés y motivar hacia el pensamiento reflexivo, se presentan tales estrategias para la realización de inferencias que lleven al alumno a la comprensión real de los contenidos, en este caso relativos a la escritura del inglés.

En lo que se refiere a la Prueba escrita los docentes afirmaron que se emplea Siempre (80%) y Casi siempre (20%), con lo cual coinciden los estudiantes que seleccionaron en primer

lugar la opción Siempre (62%), Casi siempre (30%), Algunas veces (6%) y Pocas veces (2%), por lo cual es una de las herramientas evaluativas que se concibe en mayor medida dentro de los cursos de primer nivel.

La Secretaría Pública de Educación (2013) considera esta técnica como aquella que se construyen a partir de preguntas claras y precisas ante el alumno para que este emita una respuesta específica ante alternativas que se presenten o respuestas breves sobre los contenidos que se evalúan.

Se determina así que las estrategias de evaluación en el primer nivel de los CLE se manifiestan de manera diversa según su objetivo, siendo las de menos uso las correspondientes a la categoría De Observación y De desempeño, lo que sin duda demarca el curso del proceso evaluativo sobre la habilidad escritora del inglés que amerita el uso cabal de estas y todas las técnicas aquí estudiadas. Bachman & Palmer (1996), por ejemplo, consideran que el constructo evaluativo en esta actividad se basa en la habilidad lingüística.

Sin embargo, Pérez (2014) resalta que existen habilidades básicas de la comunicación oral (hablar y escuchar) pero también destrezas básicas de comunicación escrita (escribir y leer).

De este modo, se precisa para el caso del inglés un componente digno de ser revisado puesto que se tiene como uno de los elementos determinantes en el manejo cabal de este idioma que es la habilidad escritora de esta segunda lengua, la cual se indagó también en este trabajo por medio de guías de observación aplicadas a las 5 secciones de primer nivel de los CLE, cuyos resultados se muestran a continuación, siguiendo la presentación y análisis de los datos cuantitativos.

**Tabla 16***Sistematización de guías de observación*

Sub- dimensión	Indicador	Valoración				Aporte general
		Presente		Ausente		
		FA	FR%	FA	FR%	
Proceso de escritura	Lectura	3	60%	2	40%	No todos los estudiantes presentan el mismo nivel de comprensión, aunque si el apropiado para el nivel fluidez.
	Comprensión	3	60%	2	40%	
	Plan	1	20%	4	80%	
	Revisión	1	20%	4	80%	Los estudiantes se limitan a escribir oraciones utilizando las estructuras enseñadas pero no siguen una planeación para escribir un texto.
	Apropiación	3	60%	2	40%	
	Orientación	5	100%		0	
	Reflexión	1	20%	4	80%	El discurso escrito es básico a pesar que los estudiantes están culminando el primer nivel.

*Nota:* Observación aplicada a los estudiantes y docentes de primer nivel de los CLE

En la Tabla 16 se precisan los resultados de otro instrumento de investigación aplicado en este trabajo sobre la población de estudio, a través de una Guía de Observación sobre la cual se midió el proceso de escritura del inglés a partir de lo registrado en las 5 secciones de primer nivel de los CLE.

Comenzando por la subcategoría **lectura fluida** como primer paso del proceso escritural del inglés, se obtuvo que en un 60% de las clases los estudiantes parecen dominar la lectura de textos en esta segunda lengua, aunque no todos alcanzan tal habilidad tomando en cuenta que en un 40% no es perceptible. De igual modo, sucede con la **comprensión segura** de lo que se lee y

dicta en las clases de inglés, ya que aun cuando la mayoría (60%) parece reconocer lo necesario a partir de la lectura, otro 40% sigue sin alcanzar tal aspecto.

Recordando la percepción de Gómez (2016) se destaca la importancia de la fluidez lectora como esa habilidad para leer con rapidez, precisión, expresión, entonación y pronunciación adecuada, la cual posee –por cierto- correlación con la comprensión.

En cuanto a la **planeación y revisión** de la escritura en inglés, en ambas categorías se mostró que en un 80% son pasos ausentes dentro del proceso escritural, y solo un 20% lo maneja asertivamente. Esto va de la mano con respecto a la **apropiación de discursos** considerando que solo 20% lo maneja mientras que un 80% sigue sin apropiarse de la total escritura de esta segunda lengua.

Se observó particularmente que los estudiantes se limitan a escribir oraciones utilizando las estructuras enseñadas, pero no siguen una planeación para escribir un texto en inglés, con su adecuada reflexión y apropiación del discurso.

Tales hallazgos se distancian del ideal planteado por Harmer (2004) quien explica que en la planeación y revisión se considera el propósito de la escritura, el tipo de texto, la audiencia a la que se dirige el texto y el lenguaje, pues se trata de la primera versión de un escrito sobre el cual se reflexiona (*editing*) para generar la *final versión* mas adecuada sobre el mismo.

Tampoco se atienden los preceptos de Baddeley (2012), quien expone que en la enseñanza del inglés se recurre a la memoria para retener la información sonora y facilitar el aprendizaje de nuevas formas fonemas y palabras, lo que llevaría de manera ideal a la apropiación del discurso.



Por otro lado, en cuanto a la **orientación** como parte importante del proceso de enseñanza escritural de esta lengua de forma satisfactoria se notó presente en todas las secciones (100%), por parte de los tutores que dictan en primer nivel de los CLE. Junto a ello, al medir la **reflexión** ante esta orientación por parte de los estudiantes, nuevamente un mayor porcentaje se reflejó en la ausencia de este logro (80%), frente a unos pocos (20%) sobre los cuales si se observa el alcance de la misma.

De tales derivaciones se confirma que los tutores de los CLE de primer nivel realmente fungen de mediadores para la apropiación de las estrategias de aprendizaje que se deriven en los estudiantes, y sobre ellos se espera que establezcan diagnósticos, supervisión y control para ofrecerles el apoyo necesario ante el aprendizaje del inglés y lograr que reflexionen sobre cómo escribir letras y otros componentes del sistema gráfico, su correspondencia con las reglas ortográficas, cómo aplicarlas y cómo expresar por escrito lo que saben decir en lenguaje oral (Lafourcade, Arias, Acosta, Galano y Riquenes, 2013).

En definitiva, las observaciones hechas en las secciones de primer nivel de los CLE demostraron que se está manejando un interés por parte de los docentes y estudiantes, pero bajo la sombra de un discurso básico sobre la potenciación de la habilidad escritora.

Se hace pertinente resaltar la visión de Hedge (1988) quien apuntaba desde los 80 que todas actividades o estrategias de escritura que empleen los docentes para que los estudiantes escriban en lenguas extranjeras deben estar encaminadas al desarrollo de textos completos que transmitan una comunicación contextualizada.

En conclusión, la lectura y comprensión como apoyo al proceso de producción escrita, se textualiza desde un predominio gramatical, (hipótesis de orden natural de Scriven, 1985) desconociéndose la planificación, revisión, reflexión, que da respuesta al problema retórico de la escritura (Harmer, 2007) y el valor de la comunicación en situaciones reales (competencia sociolingüística, Canale y Swain, 1980).

Así, se tiene muestra de prácticas relevantes para este fin, pero quedan en evidencia debilidades que no permiten observar en la totalidad de los participantes la apropiación de la habilidad escritora del inglés.

#### **4.2 Análisis de resultados cualitativos**

Los resultados obtenidos por medio de una entrevista semiestructurada, aplicada en la fase de recolección de datos cualitativas, teniendo en cuenta la complementariedad de métodos en los diseños mixtos de triangulación convergente paralelo (Cresswell, 2008) dan respuesta al propósito específico: describir las características que hacen parte del proceso y de las técnicas de producción escrita en idioma Inglés empleadas por los estudiantes del primer nivel de los CLE de la Universidad del Atlántico. Los resultados se analizan a continuación.

**Tabla 17**

##### *Sistematización de Entrevistas*

<b>Pregunta</b>	<b>Docente 1</b>	<b>Docente 2</b>	<b>Docente 3</b>	<b>Docente 4</b>	<b>Docente 5</b>	<b>Categorías emergentes</b>
-----------------	------------------	------------------	------------------	------------------	------------------	------------------------------

<b>1. ¿Como describe la concepción de las reglas básicas del ingles que tienen los estudiantes de primer nivel de los CLE?</b>	Como algo mecánico, ellos tienden a memorizar desde el más mínimo detalle hasta la más mínima regla gramatical y de esa manera se sienten seguros en los exámenes.	Como una parte esencial en su proceso inicial de aprendizaje del idioma ya que estas son la base que les permite el desarrollo de sus actividades comunicativas.	Hay estudiante s que no tienen noción de estas reglas básicas por lo que puede generar un desequilibrio teniendo en cuenta el nivel que tiene el grupo general.	Presen tan un conocimiento moderado que puede ser un poco más alto en unos más bajo en otros dependiendo del grado de escolaridad de los estudiante s	Va ría dependiendo a ciertos factores, por ejemplo si vienen con antedentes en inglés	Diferencias en los niveles de apropiación de reglas básicas de inglés. Aprendizajes previos sobre la segunda lengua
<b>2. ¿En qué grado se logra la comprensión de las conversiones fonema-grafema en los cursos de primer nivel de los CLE?</b>	Es muy difícil que los estudiante s de cursos libres alcancen una alta comprensión fonema-grafema, sin embargo, logran un nivel intermedio	Se va logrando a medida que van adquiriendo el vocabulario y las estructuras básicas para aplicarlos en diferentes actividades	En un grado básico ya que el estudiante de primer nivel es capaz de comprender conversaciones sin ningún problema.	En un grado básico que este grado irá progresando en la medida en que reconozca la proporción entre el sonido y la escritura	Es propio que comprendan y expongan de manera correcta con buena pronunciación	Progresión gradual de la comprensión de fonema-grafema

<b>3. ¿Qué opina sobre el vocabulario en inglés de los estudiantes de primer nivel de los CLE?</b>	Nos esforzamos para que los estudiantes salgan con un amplio vocabulario, o, deben adquirir una cantidad de palabras que le sirvan como base, para expresarse	La mayoría vienen con algún conocimiento previo o identifican alguna frase o palabra que día a día ellos ven en su entorno, en medios digitales.	Los temas abordados en el libro, audios, lecturas y actividades extras aportan de manera significativa el enriquecimiento del vocabulario o	En la medida en que conozcan más palabras podrán comunicar; es el uso del lenguaje sistemático o el que les permite corregir su escritura.	En este nivel adquieren cierta cantidad de palabras con que lidian en la vida cotidiana	Importancia de un vocabulario amplio para su uso en situaciones de comunicación reales
<b>4. ¿Hasta qué punto el manejo de un buen vocabulario en inglés determina la correcta escritura de este idioma?</b>	Es esencial para la escritura; no es lo mismo las palabras utiliza en un <i>roll play</i> o en una conversación para un <i>speaking</i> .	El manejo suficiente de vocabulario es indispensable al momento de poner en práctica esta habilidad	Para determinar la escritura partiendo del manejo de palabras debemos tener una comprensión por el nivel	La práctica del uso del lenguaje es la que determina la correcta escritura al final.	Le damos facilidades a la hora de expresar una idea y hacerla más comprensible	Importancia un vocabulario amplio para la escritura en Inglés

<b>5. ¿De qué manera la habilidad fonológica de los estudiantes repercute en su correcta escritura del idioma?</b>	Influye bastante en la escritura porque pueden reconocer la palabra incluso por silabas lo cual eso les ayuda a escribir mejor	Está directamente relacionado con la correcta escritura del idioma, en nuestro caso inglés.	Puede ser un punto clave en cuanto a la buena escritura ante la asimilación de sonidos para escribir	Si no tienen interiorizados los sonidos se les complican mas los grafemas en un escrito en clase	Permite al estudiante enriquecer su vocabulario a través de lo que escucha y transformarlo a sus escritos.	Importancia de la habilidad fonológica para poder escribir
<b>6. ¿Qué elementos fonológicos del inglés impactan en el desarrollo de la correcta escritura de este idioma?</b>	La fonética impacta en su escritura debido a que las palabras se pronuncian de una manera, pero se escriben algunas totalmente diferente.	Los elementos fonológicos que impactan son la identificación y el uso correcto de las vocales y consonantes bajo las reglas indicadas	Son la variedad de fonemas necesarios para el desarrollo y la adquisición de una buena pronunciación y de una buena escritura.	Las variaciones de sonidos pueden llegar a confundir pues los grafemas no son directamente proporcionales a los fonemas	Un o de los retos es adaptar se a los cambios de sonido, las simples vocales se pronuncian diferentes en las palabras	Dominio fonológico

*Nota:* Entrevista aplicada a los docentes de primer nivel de los CLE

La tabla 17 presenta las respuestas obtenidas de los docentes de primer nivel de los CLE tras la aplicación de una entrevista semiestructurada que buscó medir su opinión sobre las técnicas de redacción sobre la habilidad escritora del inglés.

La sistematización de datos provenientes de la entrevista, a partir de la codificación temática, permitió la identificación de categorías emergentes (Black, 2004), que son aquellos temas recurrentes en las voces de los docentes.

Las categorías que emergieron se agruparon de la siguiente forma: progresión gradual en los niveles de apropiación de las reglas básicas del inglés, importancia un vocabulario amplio en inglés para su uso en situaciones de comunicación y el dominio de destrezas fonológicas del Inglés, aspectos contrastados teóricamente desde la perspectiva del desarrollo de una correcta escritura en una segunda lengua como la que se estudia en el presente trabajo.

A continuación se presentan las convergencias y divergencias halladas en las respuestas de los participantes a partir de la triangulación.

Sobre el primer aspecto relacionado con **la progresión gradual en los niveles de apropiación de las reglas básicas de inglés** los 5 tutores coincidieron al expresar que definitivamente el manejo de las reglas **CFG** son determinantes y relevantes para el aprendizaje escritural del inglés, aunque apuntan que no todos los estudiantes de primer nivel de los CLE alcanzan a reconocer y emplear de forma adecuada estas especificaciones del idioma.

Llama la atención por demás que al indagarles sobre la preparación de los estudiantes en torno a las reglas CFG se conforman con admitir que pueden considerarse alcanzadas en un nivel básico ya que más adelante las irán desarrollando en el resto de los niveles, además consideran

que no todos los estudiantes dentro de los CLE podrán alcanzar la comprensión profunda de tales normas relevantes para la escritura en este idioma.

Jiménez y O'Shanahanu (2010) resaltan que una de las habilidades que se desarrollan al leer y escribir en una segunda lengua se refiere a la competencia lingüística u *oral language proficiency*, que subyace en la comprensión y expresión oral, así como en los conocimientos sobre gramática. A lo que Berninger y otros (2002) agregan que estos procesos ortográficos específicos son únicos en este idioma, de manera que se necesitan ciertas destrezas que facilitan el desarrollo de la habilidad escritora del inglés como las reglas de conversión fonema-grafema (CFG).

Seguidamente, se midió lo relativo el **desarrollo de un vocabulario amplio en inglés** como un aspecto inherente a la escritura de este idioma, a lo que respondieron en coincidencia la mayoría de los tutores que sin duda representa esta acción una condición positiva para el aprendizaje de una segunda lengua y, en consecuencia, generar escritos asertivos en inglés, que surjan de situaciones cotidianas y/o reales de comunicación. Se considera importante el aprendizaje previo respecto al idioma, en el manejo del vocabulario.

Esta realidad ciertamente concuerda con los planteamientos de Chall (1987), para quien el conocimiento del vocabulario de una lengua específica se refiere a una habilidad crítica que se relaciona con los procesos de comprensión lectora, el procesamiento gramatical y la construcción de esquemas y estructuras textuales, con lo cual coinciden los tutores debe presentarse en los cursos de primer nivel para salir airoso de la competencia escritora en este idioma.

Con respecto a la **dominio de las destreza fonológica** como parte relevante del proceso de escritura del inglés y como una de las técnicas empleadas en la redacción de este idioma, los docentes entrevistados manifestaron en su mayoría que esta es una condición importante para el desarrollo de la escritura, ya que la pronunciación y el sonido de las palabras y vocales dirigen de algún modo la creación de textos en esta lengua, siempre que se sepa diferenciar que en ocasiones letras, sílabas y hasta palabras se pronuncian de un modo pero se escriben de otro, lo que es característico del inglés frente a otros idiomas.

No obstante, los tutores se concentran en destacar la fonética como la variante principal que permite reconocer el manejo de este idioma y, aunque precisan que impacta en la escritura, se deben contemplar otros procesos de orden semántico y pragmático para el desarrollo de esta habilidad.

Ya así lo habían destacado Jiménez y O'Shanahanu (2010), al precisar que las habilidades que tiene una influencia directa sobre la adquisición de la lectura y la escritura del inglés devienen del procesamiento fonológico. No obstante, es preciso que no se pierda de vista tal componente o competencia en el primer nivel de los CLE, en especial si se atiende lo planteado por Harmer (2007) quien concibe que el docente de idiomas debe tener un dominio de cómo funciona el lenguaje y las cuatro habilidades que el estudiante debe fortalecer cuando aprende inglés (hablar, escuchar, leer y escribir).

#### **4.3 Triangulación metodológica**

A partir de los tres instrumentos de investigación de obtuvieron diversas posturas en relación con el tema de estudio, de manera que se hace preciso recurrir a la triangulación metodológica que, de acuerdo con Okuda y Gómez (2005), se presenta al combinar métodos cuantitativos y



cualitativos, teorías y participantes, lo que ofrece una visión global de los diferentes aspectos alrededor del fenómeno.

Bajo esta modalidad se recurre a dilucidar las diferentes partes y analizar el porqué de los diferentes resultados, tal como se debe abordar en la presente investigación, tras el uso de cuestionarios cuantitativos, guía de observación cuantitativa, entrevistas cualitativas.

Iniciando con los cuestionarios se lograron evidenciar ciertas diferencias pero en su mayoría coincidencias entre los estudiantes y docentes sobre la evaluación formativa, sus características y técnicas, frente a las observaciones realizadas a los cursos de primer nivel sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la habilidad escritora del inglés, y las entrevistas a los docentes.

El propósito de la evaluación se concibe para esta población en un aspecto que permite analizar y valorar el proceso de enseñanza para optimizarlo. El objeto de la evaluación se centra en verificar la comprensión de tareas y contenidos, no obstante los estudiantes de primer nivel de CLE deberían tener mayores claridades respecto a las concepciones que tienen sobre estrategias de evaluación formativa, por las opiniones contrarias a lo que plantean los docentes, como el caso de las guías de observación, donde el tutor manifiesta en un alto porcentaje que las usa a veces y nunca, pero casi la mitad de los estudiantes dice que las usan siempre.

El feedback dentro del procedimiento evaluativo no es una estrategia continua en el aula para ambos participantes, lo que debe ser fortalecido desde la realimentación del proceso enseñanza-aprendizaje

Así mismo, el uso del diario de clases, no es empleado frecuentemente por los docentes, esta práctica debe impulsarse ya que si se promueve en los estudiantes el registro escrito de la

experiencia de las actividades de aprendizaje realizadas en el aula, coadyudara al desarrollo de la habilidad escritora en su lengua materna, minimizando los problemas de producción escrita en la segunda lengua dada la interdependencia lingüística planteada por Jimenez y Oshanahan (2010).

Las percepciones de los estudiantes difieren de los docentes respecto al uso de estrategias de evaluación formativa, valoradas en la encuesta, quizá conviene revisar las concepciones de éstos sobre la evaluación formativa y sus técnicas.

Las preguntas referidas a estrategias de desempeño relacionadas con el procedimiento, debe ser potenciadas en el aula, ya que involucra conocimiento-habilidad-actitud, importante en el desarrollo de la competencia escritora en el idioma Inglés. Como lo expresa Maturana (2011) quien desarrolla la competencia comunicativa puede interactuar efectivamente en diversos contextos sociales.

Respecto al uso de los cuadernos debe cumplir una función formativa, destacando en el proceso de revisión, avances y debilidades en cuanto a la tarea desarrollada. De igual forma, los organizadores gráficos como estrategia que potencia el proceso de planeación de la escritura, debe aprovecharse en el escenario del aula, sin embargo, los datos de la encuesta señalan su poco uso y al ser constraídos con la observación demuestran que el proceso de planificación de la escritura donde surgen las primeras ideas, borradores, es un proceso casi inexistentes en los primeros niveles de los CLE.

Por su parte, en las estrategias de analisis el uso del portafolio y la rúbrica es de mayor presencia en la población según la información de la encuesta, debe potenciarse, porque no fue evidente en las observaciones como herramienta reflexiva, en un alto porcentaje el indicador se

mostró ausente. Así la situación, debe propenderse por asumir la relación existente de estas estrategias con la realimentación y monitoreo del aprendizaje por parte de docentes y estudiantes, y concebirlo como un proceso crítico conjunto que pone en juego la autoevaluación y heteroevaluación permitiendo la autorregulación del aprendizaje mencionada por McMillan (2001).

Dentro de las técnicas de interrogatorios se requiere potenciar los debates y ensayos para suscitar el proceso reflexivo y avanzar hacia el desarrollo del texto escrito en idioma Inglés, de tipo argumentativos.

Las limitantes existentes con respecto al proceso de la escritura esta íntimamente relacionado con los resultados de las entrevistas en la que docentes dan una preponderancia a las reglas fonéticas y básicas del idioma que aporta solo al desarrollo del proceso escritor en inglés, en su nivel sintáctico, traducido en oraciones sencillas desprovistas de relaciones significativas, puesto que no se le da prevalencia a la planificación de la escritura propuesta por el MCERL (2001) que invita a dar respuesta al problema retórico de la escritura, desde el qué escribo, para quién escribo, cómo lo escribo y para qué escribo, contemplado este ejercicio en la fase de planeación y revisión propuesta por Harmer (2004).

En todo caso si no existe un proceso reflexivo de la escritura por parte de los estudiantes es inexistente la *editing* (Harmer, 2004) que solo logra evidenciarse en las fases de textualización y revisión, en la medida en que el docente oriente este proceso. Los datos de la encuesta y observación coinciden en que los docentes de los cursos realizan procesos de monitoreo del aprendizaje, pero deben ser potenciados, en el acompañamiento al desarrollo de la habilidad de escritura en Inglés.

Es importante reconocer la importancia que tutores brindan a la lectura y comprensión en inglés como apoyo al proceso de producción escrita, evidenciado en las observaciones, aspectos a tener en cuenta si se consideran las destrezas fonológicas y la ampliación del vocabulario según los datos de la entrevista como técnicas para el desarrollo de la habilidad. Al respecto, las habilidades de escritura (*spelling*) del idioma inglés se potencian paralelamente al proceso de aprendizaje de la lectura (Jimenez et al., 2010, Cassany, 1997).

En conclusión la discusiones hechas aquí a partir del análisis de datos, empleando la triangulación de métodos, teorías y participantes, dibuja la realidad del contexto investigado.

Este conflujo de apreciaciones lleva a desarrollar una propuesta que en cierto modo atienda las especificidades positivas localizadas en la contrastación y triangulación, pero también aborde los resultados negativos para el proceso de la evaluación formativa y la habilidad escritora del inglés en el primer nivel de los CLE de la Universidad del Atlántico.

## **Capítulo V**

### **Propuesta**

#### **5.1 Presentación de la propuesta**

En consecuencia con los resultados de la investigación, se presentan a continuación ciertas estrategias didácticas de formación e intervención para mejorar la habilidad escritora del inglés en estudiantes del primer nivel de los CLE de la Universidad del Atlántico, así como el manejo adecuado de la evaluación formativa para este fin.

Queda claro que es trabajo del docente en el aula disponer de herramientas adecuadas de enseñanza, pero también para la adecuada evaluación de los aprendizajes, especialmente en el caso que compete a la enseñanza de otra lengua.

A sabiendas de que la educación del idioma inglés, y en especial el proceso de la escritura, deben procurar el uso de estrategias dinámicas y didácticas para la transmisión adecuada de saberes hacia los estudiantes, se precisa entonces generar no solo refuerzos en la formación en torno a estas herramientas, sino también acciones de intervención que desde ya generen mejoras en las composiciones escritas de los estudiantes de primer nivel de los CLE.

## **5.2 Objetivos de la propuesta**

### **5.2.1 Objetivo general.**

Diseñar estrategias didácticas de orientación e intervención fundamentadas en la evaluación formativa para el desarrollo de la habilidad de escritura del idioma inglés en los estudiantes de primer nivel de los CLE de la Universidad del Atlántico.

### **5.2.2 Objetivos específicos.**

Orientar a los docentes de primer nivel de los CLE para el uso y la adaptación de la evaluación formativa en el desarrollo de la habilidad escritora del inglés.

Fortalecer el conocimiento de los docentes y estudiantes sobre las herramientas de evaluación formativa para el desarrollo de habilidad de escritura en el inglés.

Desarrollar las estrategias didácticas de intervención para el uso de la evaluación formativa en el desarrollo de la habilidad escritora del inglés.

Aplicar las estrategias y acciones didácticas de intervención para el uso de la evaluación formativa en el desarrollo de la habilidad escritora del inglés.

Valorar la experiencia en torno a la aplicación de la propuesta de estrategias didácticas de orientación e intervención para el uso de la evaluación formativa en el desarrollo de la habilidad escritora del inglés.

### **5.3 Justificación de la propuesta**

La evaluación formativa no se considera una herramienta nueva o poco empleada en la educación o la medición de competencias y habilidades. Si se atiende a su concepción, conlleva esta a la formación junto a la valoración del conocimiento.

Entendiendo esto en el caso de la formación de otras lenguas o idiomas, se parte de la necesidad de que la evaluación permita y coadyuve al cumplimiento de ciertos requisitos exigidos para considerar que se ha alcanzado una preparación adecuada, como por ejemplo ante el idioma inglés a través de programas como los Cursos de Lengua Extranjera de la Universidad del Atlántico, los cuales se abordan en el presente estudio y propuesta.

Comprendiendo además que dentro de la enseñanza del idioma inglés la habilidad escritora resulta una de las bases fundamentales de aprendizaje de este idioma, se torna de sumo interés el listado de estrategias que se establezcan para potenciar tal destreza, ante el escenario y la realidad evidenciada en esta investigación.

Para la sociedad colombiana resulta relevante que sus jóvenes iniciados en estudios superiores con certeza logren desarrollar, desde los inicios de su formación, la habilidad escritora de otro idioma como el inglés, que sin duda se puede lograr de la mano con el uso de herramientas de evaluación bien encaminadas a esta competencia, además de la expresión verbal de dicha lengua.

#### **5.4 Fundamentación teórica y legal de la propuesta**

La escritura como destreza productiva de otro idioma requiere por lo general el cumplimiento de ciertos aspectos que permitan visualizar suficientemente las potencialidades que se adapten a la naturaleza de esta actividad.

Según el Marco Común Europeo de las Lenguas (2001) existen una serie de etapas en el desarrollo de la producción escrita del inglés, como la planificación (preparación consciente); ejecución; evaluación; reparación. Por otro lado se precisa que entre las técnicas de expresión escrita que se practican en las aulas, se deben destacar los ejercicios de composición entre otras que contribuyen a su desarrollo (Madrid y McLaren, 1995).

Se hace en este punto relevante, considerar la apreciación de Pérez (2007) quien expresa que función educativa, formativa y de mejora constante del proceso de enseñanza-aprendizaje se evidencia en las formas que se utilizan para evaluar.

Cronquist y Fiszbein (2017) precisan que en países con sistemas escolares descentralizados, como el caso de Colombia, los programas de inglés han experimentado cambios de nombre que quizá generen confusión; así mientras las secretarías locales de educación eligen participar en los programas, el Ministerio Nacional de Educación procura que estas dirijan acciones y recursos con las estrategias nacionales de los programas.

Empero, sigue siendo el Marco Común Europeo de Referencia (2002), el cual proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, así como las orientaciones curriculares, evaluaciones, manuales, de manera que describe lo que deben aprender los estudiantes de lenguas y define niveles de dominio.



En el caso del primer nivel se dirige al alcance de un “usuario competente” el cual sea capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee, reconstruya la información y los argumentos de diversas fuentes, en lengua hablada o escrita, y los presente de manera coherente y resumida.

Se exprese espontáneamente, con fluidez y precisión; comprenda variedad de textos extensos con sentidos implícitos y haga uso del idioma para fines sociales, académicos y profesionales y produzca textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad con mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto (MCER, 2002).

Queda así explícito, que aun cuando en el caso del presente estudio se abordan los cursos de primer nivel específicamente, se hace preciso de igual modo el desarrollo de la habilidad escritora en la medida en que se expresan los lineamientos ya descritos. En tal sentido y tras los resultados evidenciados se estructura a continuación la propuesta como principal valor agregado de este estudio.

## **5.5 Estructura de la propuesta**

A continuación se desarrolla de manera normativa y operativa la propuesta sobre las estrategias didácticas de evaluación formativa para el desarrollo de la habilidad escritora en inglés en los estudiantes de primer nivel de los CLE de la Universidad del Atlántico.

**5.5.1 Componente 1: lineamientos normativos.**

Reconocer los estándares del Marco Común Europeo de Referencia y las competencias que se prevén en los Cursos de Lengua Extranjera de primer nivel de la Universidad del Atlántico como las principales directrices que rigen la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la habilidad escritora del inglés.

Establecer una permanente reflexión entre estudiantes, docentes, coordinadores y autoridades de la Universidad del Atlántico sobre el contenido del programa de inglés en el nivel I de los CLE con relación al desarrollo de la habilidad escritora y el uso de la evaluación formativa en pro de este logro.

Consolidar actividades y técnicas de evaluación formativa adecuadas al writing en el primer nivel de los CLE, a través del establecimiento de guías docentes que orienten la labor de los tutores de manera genérica pero que a la vez permitan la adecuación de estrategias según las características de cada persona y cada grupo de clase.

Establecer como lineamiento de los CLE para el primer nivel el uso de la andragogia centrada en procesos, la consolidación base del habla y la escritura de este idioma, sustentado en los mecanismos de evaluación formativa, errores y aciertos, así como la consideración de nuevos modelos y métodos de enseñanza y valoración para el alcance de esta competencia.

**5.5.2 Componente 2: lineamientos operativos.**

-Sostener reuniones entre los coordinadores y docentes de los Cursos de Lengua Extranjera en la Universidad del Atlántico a fin de intercambiar las consideraciones sobre el contenido

programático del primer nivel y los resultados alcanzados en las evaluaciones sobre la escritura del inglés, realizadas sobre estas secciones.

-Realizar semestralmente encuentros de reflexión con los docentes y estudiantes en forma de conversatorios para destacar los aspectos relevantes de formación en la escritura del inglés durante el primer nivel de los CLE, y lograr lluvia de ideas que permitan mejorar los procesos de enseñanza y evaluación sobre esta habilidad.

-Instalar sesiones de clase en el primer nivel de los CLE con el desarrollo de actividades para evaluar formativamente la escritura del inglés y propender a su adecuado desarrollo por parte de los estudiantes atendiendo al uso de la realimentación en los tres procesos de planeación, ejecución y revisión de la escritura desde temáticas y tipologías textuales relacionadas con el contexto del estudiante. Implementando el uso del portafolio para valorar el proceso escritural en cada una de sus fases, el uso de la rubrica para realizar procesos de autoevaluación y coevaluación de la producción escrita.

-Establecer intercambios por medio de charlas, talleres y mesas de análisis con los docentes para que se interesen por la actualización y mejoramiento de sus planes de clase en torno a la evaluación formativa de la escritura del inglés en el primer nivel de los CLE. Para ello, se realizaran acompañamientos en la planeación para que el docente tenga claro qué evalúa, como y para que evalúa, definiendo propósitos de aprendizaje, métodos y formas de evaluación que respondan a la función formativa, es decir, al proceso mas que al resultado.

-Compartir las experiencias obtenidas con el desarrollo de esta propuesta para llevarlas a los niveles subsiguientes de los Cursos de Lengua Extranjera de la Universidad del Atlántico y

lograr avances al unísono sobre la habilidad escritora en todos los niveles. Para ello, puede concebirse la validez de la propuesta mediante el desarrollo de la prueba piloto en los CLE de Primer Nivel.

## **5.6 Vías de acción**

### **5.6.1 Vía de acción 1: Orientación y profundización en evaluación formativa.**

Se precisa la orientación a los docentes de primer nivel de los CLE para el uso y la adaptación de la evaluación formativa en el desarrollo de la habilidad escritora del inglés, así como la formación en torno al manejo de nuevas técnicas y modelos, por medio de las siguientes actividades:

- Reuniones preliminares
- Revisión de contenido programático del primer nivel de los CLE
- Conversatorios

### **5.6.2 Vía de acción 2: Intervención didáctica para el desarrollo de la escritura en inglés.**

Se prevé el desarrollo de las estrategias didácticas de intervención para el uso de la evaluación formativa en el desarrollo de la habilidad escritora del inglés, y posteriormente su aplicación en las aulas de clase a partir de las siguientes actividades:

- Conversatorios con docentes y estudiantes acerca de las herramientas de evaluación formativa presentes en el proceso
- Mesas de trabajo

- Sesiones de clase con actividades para evaluar la escritura del inglés en situaciones reales de comunicación para la producción de diversas tipologías textuales acudiendo a lo esperado desde el MCERL en el nivel B1.

### **5.6.3 Vía de acción 3: Integración y socialización de herramientas para evaluar la escritura del inglés desde el enfoque formativo**

Se propone en esta fase final la socialización e integración de la experiencia en torno a la aplicación de la propuesta de estrategias didácticas de orientación e intervención para el uso de la evaluación formativa en el desarrollo de la habilidad escritora del inglés, por medio de las siguientes actividades:

- Encuentro reflexivo
- Mesas de análisis
- Compartir los alcances y limitaciones como proceso formativo continuo que requiere la mejora constante.

**Tabla 18**

#### *Plan de Acción*

Objetivo	Acciones	Actividades	Contenido	Responsables	Estatus
----------	----------	-------------	-----------	--------------	---------

<b>Orientar a los docentes de primer nivel de los CLE para el uso y la adaptación de la evaluación formativa en el desarrollo de la habilidad escritora del inglés</b>	Resignificación de las concepciones de los docentes sobre evaluación formativa y su uso en el desarrollo de la habilidad de escritura en inglés.	Encuentros de reflexión con los docentes	La evaluación y sus usos	Coordinadores docentes de los CLE	En proceso de iniciación
		Reuniones	Las habilidades para el dominio del inglés	Docentes	
		Revisión de contenido programático del primer nivel de los CLE, para determinar las competencias escritoras esperadas para el nivel.	Programa de la cátedra de primer nivel de los CLE		
		Lluvia de ideas			
<b>Fortalecer el conocimiento de los docentes sobre las herramientas de evaluación formativa para el desarrollo de habilidades en el inglés.</b>	Fortalecimiento de saberes en los docentes a herramientas de evaluación que apoyan el desarrollo de la escritura	Conversatorios con docentes	Las técnicas de evaluación formativa	Especialistas en educación y evaluación	En preparación
		Intercambios en charlas y talleres	Errores y aciertos de la evaluación formativa	Docentes de los CLE	
			Los tipos de evaluación comunes en la enseñanza del inglés desde la perspectiva de la evaluación-coevaluación-heteroevaluación		
			Nuevos modelos y métodos de evaluación		
<b>Desarrollar las estrategias didácticas de intervención para el uso</b>		Conversatorios con docentes	Andragogía centrada en procesos.	Coordinadores Docentes de los CLE	Se desarrollará durante las actividades
		Mesas de trabajo	El valor del feedback en los	Docentes de los CLE	

de la evaluación formativa en el desarrollo de la habilidad escritora del inglés	procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de los procesos de escritura en idioma Inglés.	La fases de la escritura del inglés, evaluación y procesos	Coordinadores Docentes de los CLE	Se desarrollará durante las actividades
<b>Aplicar las estrategias y acciones didácticas de intervención para el uso de la evaluación formativa en el desarrollo de la habilidad escritora del inglés.</b>	Sesiones de clase con actividades para evaluar la escritura del inglés, articuladas al diseño curricular propuesto	Contenido del programa de inglés en el nivel I definiendo las tipologías textual de orden narrativo, descriptivo, informativo, argumentativo, desarrollado en el curso de Inglés para el primer nivel.	Docentes de los CLE	Estudiantes
	Revisión de la planeación de clases, atendiendo al proceso de evaluación formativa	Planeación de clases desde el enfoque formativo de evaluación.		
		Actividades de contenido relacionado con el writing y sus fases.		
		Problema retórico de la escritura en los estudiantes. Uso del diario de campo para el registro de la experiencia de		

---

				cada proceso de la escrita.	
				Uso del portafolio y la rúbrica para mejorar la habilidad escritora en ingles de los estudiantes	
<b>Socializar la experiencia en torno a la aplicación de la propuesta de estrategias didácticas de orientación e intervención para el uso de la evaluación formativa en el desarrollo de la habilidad escritora del inglés</b>	Revisión de alcances y limitaciones de la propuesta y su validez para la aplicación a niveles siguientes.	Encuentro reflexivo	Evaluaciones de los estudiantes	Coordinadores docentes de los CLE.	Se desarrollará durante las actividades
		Mesas de análisis	Evaluaciones de los docentes para analisis del proceso	Docentes de los CLE.	
		Compartir	Estándares del Marco de Referencia		

---

*Nota:* Elaboración propia (2019)

## Conclusiones

Tomando en cuenta que el principal propósito de este trabajo se centró en configurar estrategias didácticas desde la perspectiva de evaluación formativa que promuevan el desarrollo



de la habilidad escritora en inglés en los estudiantes de primer nivel de Cursos de Lenguas Extranjeras (CLE) de la Universidad del Atlántico, se puede argumentar que la tarea relacionada con:

Identificar las concepciones de los docentes respecto a la evaluación formativa, desde las características y estrategias empleadas para el desarrollo de la habilidad escritora en inglés en el contexto indagado deja entrever indicios de una práctica pedagógica fundamentada en algunas estrategias de evaluación formativa de desempeño y de observación como, rúbricas, el portafolio, que reflejan el saber pedagógico de los tutores frente al propósito educativo de la evaluación como mecanismo para optimizar el aprendizaje asumiendo criterios de valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita en Inglés de los estudiantes.

El abordaje del objeto de la evaluación devela procedimientos de intervención individual y el feedback por parte de los tutores a los estudiantes, los cuales requieren ser fortalecidos, si se considera que la autorregulación del aprendizaje es posible cuando se es consciente de las habilidades que se poseen y a las que puede llegar a desarrollar si el compromiso frente al proceso es claro, consensuado entre tutor-aprendiz. La visión de Willian y Lealhy (2007) es precisa cuando menciona que la evaluación solo es formativa si tanto el profesor como el estudiante conocen su desarrollo actual, que deben hacer para mejorar hasta llegar a la meta deseada.

De este modo, el hallazgo más notable permitió demostrar que en estas secciones los docentes procuran optimizar las instrucciones que dicta, analizar y valoración los procesos de

enseñanza para que los estudiantes alcancen la comprensión del contenido de la materia y logren la resolución de tareas complejas. Además resultó evidente el uso de la planeación, regulación y evaluación del aprendizaje, así como la promoción de situaciones interactivas de análisis, intervenciones individualizadas de los docentes, comentarios y realimentación.

Aunque todos estos procesos se conciben más bien en la mayoría de las veces, según los encuestados, su presencia puede coadyuvar a una potenciación de acciones que permitan contemplarlos de manera permanente en estos cursos.

No obstante, las concepciones de los estudiantes validadas en la encuesta respecto a las herramientas de evaluación formativa usadas por el tutor, se contradicen en algunos resultados, con lo planteado por el maestro, lo que exime a generar acciones de formación que posibiliten en el estudiante, el reconocimiento de las estrategias de evaluación y sus manifestaciones en el aula, para garantizar la participación activa de éste en el monitoreo de su aprendizaje. He allí, la condición dinámica de la evaluación, producto de las acciones de los alumnos y de las actividades propuestas por el maestro (Díaz Barriga, citado por Jiménez, 2012).

El empleo de los cuadernos, diarios de clase, guía de observación, organizadores gráficos son instrumentos que ameritan su mayor uso en el aula, en tanto pueden complementarse y apoyar el proceso de desarrollo de la habilidad de escritura en inglés, en la medida en que se convierten en apoyo para motivar la producción de textos tanto en Lengua materna, al registrar las experiencias de cada clase, que sirven de base para monitorear avances, así como en la producción de textos escritos en inglés relacionados con temáticas cotidianas y situaciones reales de comunicación.

En tal sentido, los docentes muestran menos interés por instrumentos que registren lo observable en torno a los aprendizajes de la lengua extranjera, como el proceso de escritura, y dan mayor importancia a las evaluaciones que destaquen el conocimiento de los estudiantes o la capacidad ante alguna tarea o actividad, lo que resulta por demás en detrimento de un proceso fundamentado en la evaluación formativa.

Seguidamente, al describir las características que hacen parte del proceso y de las técnicas de producción escrita en Idioma Inglés empleadas por los estudiantes del primer nivel de los CLE de la Universidad del Atlántico se encontró que en la fase de planificación y textualización, de la escritura en inglés se desarrollan actividades centradas en la construcción de oraciones, que apuntan al aprendizaje de las reglas formales y estructurales del inglés, sustentados en la importancia que los tutores brindan a técnicas como el conocimiento de las reglas de conversión fonema-grafema (CFG) en un nivel de apropiación gradual, la ampliación del vocabulario en este idioma y las destrezas fonológicas para una adecuada escritura del idioma inglés.

En este sentido, el enfoque que rige en los CLE respecto a la escritura del inglés obedece a la competencia de tipo gramatical que incluye el dominio morfológico y sintáctico de la lengua (Canale y Swain, 1996) en el proceso de textualización. Más ésta visión de escritura queda reducida al contemplar minimamente en los procesos de planificación de la escritura, el conocimiento pragmático que exige la reflexión por parte del autor, sobre la intención de la situación comunicativa que propone en lo que desea escribir y que integra las competencias sociolingüísticas y las habilidades para usar el lenguaje a partir de situaciones reales de comunicación tales como correos electrónicos, textos literarios, descriptivos, expositivos,

argumentativos. Es decir, con las características de la situación y del contexto como con las intenciones del usuario de la lengua. (Bachman y Palmer, 1990).

Si bien es cierto, la escritura es una actividad compleja (Cassany, 1999) que responde a procesos semánticos, sintácticos y pragmáticos que deben ser fortalecidos en el mismo nivel de importancia, por tanto el tutor debe apoyarse en los procesos de lectura, comprensión, planeación, revisión y apropiación del discurso del estudiante, valorando el proceso de adquisición de la competencia, a partir de la evaluación formativa.

Es necesario, integrar la evaluación formativa al desarrollo de las fases de escritura del estudiante, potenciando la planificación textualización y revisión de la producción escrita en inglés, a partir del uso de herramientas de observación, procedimiento, que den cuenta de evidencias de desempeños alcanzados en los estudiantes en cada etapa.

Se destaca la función de mediadores y guía que cumple el tutor, pero este acompañamiento debe trascender los aspectos de orden gramatical y morfológico de la lengua y trabajar en la exigencia de procesos cognitivos que demanden un esfuerzo mayor, que resignifiquen el valor social de la escritura, encaminados a la producción de textos escritos, similares a los que produce oralmente cuando disfruta de actividades cotidianas, para que el estudiante pueda interactuar efectivamente en diversos contextos sociales (Maturana, 2014).

Finalmente, al configurar las estrategias didácticas de orientación e intervención, fundamentadas en la evaluación formativa, para el desarrollo de la habilidad escritora en inglés en los estudiantes de primer nivel de los CLE de la Universidad del Atlántico se consideraron los resultados de esta investigación para crear una propuesta estratégica de intervención, tomando en

cuenta que en cuanto a la evaluación formativa (sus características y estrategias) se notó un uso regular que bien pudiera reforzarse al máximo para el aprovechamiento de los recursos valorativos que esta ofrece, potenciando en los docentes la reconstrucción del saber pedagógico respecto a la función formativa de la evaluación, así como a la apropiación del estudiante de herramientas de evaluación formativa para monitorear sus avances y dificultades.

En tanto para lo que fue el abordaje de la escritura del inglés, se prevé que con la potenciación de este tipo de evaluación a su vez se desarrolle tal habilidad en los estudiantes de primer nivel, considerando que también se localizó un mediano alcance en este punto.

Requiere de la acción transformadora del desarrollo de la habilidad escritora en Inglés en los estudiantes, que trascienda la mirada desde lo gramatical y se aboque al desarrollo de situaciones reales de comunicación, en donde puedan ser integrados procesos sintácticos, semánticos y pragmáticos para dar respuesta al problema retórico que exige la escritura, revisando en cada fase propuesta para la producción textual, la intención comunicativa, la estructura de éste y las relaciones de significado que busca transmitir. Es así, como los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, corresponden a estrategias importantes para acompañar este proceso, en la búsqueda de competencias escriturales en una segunda lengua.

### **Recomendaciones**

A decir de los hallazgos localizados y con ello la configuración de una propuesta estratégica, se presentan a continuación recomendaciones puntuales y generales en torno a los propósitos de la investigación y las conclusiones descritas.

En vista de que las características de la evaluación utilizadas por los tutores para el desarrollo de la habilidad escritora en inglés en los estudiantes de primer nivel de los CLE de la Universidad del Atlántico se encuentran presentes dentro de su orientación al Propósito educativo, Objeto y Procedimiento, se recomienda mantener tales acciones dadas a la continua optimización de las instrucciones, análisis y valoración de los procesos de enseñanza.

Con esto se velará porque los estudiantes alcancen la comprensión del contenido de la materia y logren la resolución de tareas complejas relacionadas con la escritura del inglés, de manera que optimicen la planeación, textualización y revisión de su escritura en este idioma; es preciso que se motive a los docentes a mantener la promoción de situaciones interactivas de análisis, así como ofrecer intervenciones individualizadas hacia cada estudiante, haciéndole comentarios y retroalimentaciones que los impulsen a seguir y aprender adecuadamente esta habilidad.

Se sugiere además que mantenga la práctica de valoración de los conocimientos por medio de la autoevaluación y coevaluación, en procura de la potenciación de acciones que permitan obtener resultados óptimos en el proceso escrito de este idioma.

Considerando que las estrategias de evaluación utilizadas por los tutores para el desarrollo de la habilidad escritora en inglés en los estudiantes de primer nivel de los CLE de la

Universidad del Atlántico relativas a la Observación (Guía de observación, Registro anecdótico, Diario de clase, Diario de trabajo y Escala de actitudes) se recomienda la profundización de conocimientos sobre los beneficios de estas herramientas específicas para elevar su uso y potenciar su aplicabilidad en tales secciones.

Tras la evidencia de que las estrategias de evaluación de desempeño (Preguntas sobre procedimiento, Cuadernos de los alumnos, Organizadores gráficos) tampoco se encuentran por completo desplegadas por parte de los tutores, de igual modo se contempla que los docentes se involucren con las posibilidades de uso de tales técnicas para beneficio del proceso de escritura del inglés.

Se propicia asimismo mantener el manejo de las estrategias evaluativas de análisis (Portafolio, Rubrica, Lista de cotejo) y las de interrogatorio (prueba escrita, debates y ensayo) que se observaron con mayor presencia y uso en los cursos, reforzando en ellas incluso la intención de aprendizaje de la escritura del inglés que se busca con toda competencia evaluativa.

En tal sentido, del proceso de escritura del inglés en los estudiantes del primer nivel de los CLE de la Universidad del Atlántico se demostró que están presentes en cierta medida los componentes como la lectura fluida y su comprensión, pero se precisa recurrir a estrategias que propicien las acciones en ellos de planeación, revisión y apropiación de discursos.

Debido a que se evidenció una orientación del docente permanente se hace propicio que en ella se recurran a herramientas que activen en los estudiantes las acciones relativas a la planificación textualización y reflexión del proceso de escritura en inglés desde la función sociolingüística del proceso comunicativo.

En lo que se refiere a las técnicas para el desarrollo de la habilidad escritora en inglés en los estudiantes de primer nivel de los CLE de la Universidad del Atlántico, es preciso conciliar con los docentes estrategias sobre el buen uso del conocimiento de las reglas de conversión fonema-grafema (CFG), la ampliación del vocabulario en este idioma y las destrezas fonológicas para el logro de una adecuada escritura del idioma inglés, pero reconociendo que el desarrollo de la habilidad gramatical sea expresada en procesos comunicativos llenos de significado y contextualizados para la interacciones cotidianas.

Se recomienda que en la integración de estrategias que se propicie entre los docentes de primer nivel de los CLE logre además que se propicien indicadores de desempeños adecuados a los contenidos de este curso inicial, pero con mayor énfasis en el desarrollo de la habilidad escritora del inglés, a sabiendas de que se observa, por naturaleza, una mayor inclinación hacia las destrezas fonológicas del idioma.

En tal sentido, se recomienda confirmar los criterios de aplicabilidad de la propuesta relacionada con las estrategias de intervención fundamentadas en la evaluación formativa para el desarrollo de la habilidad escritora en inglés en los estudiantes de primer nivel de los CLE de la Universidad del Atlántico, considerando como prueba piloto, lo realizado en este grupo poblacional (grupos de I nivel) para luego ser ejecutadas en niveles subsiguientes y por qué no sea empleada como técnica para otros estudios investigativos.



### Referencias

Agencia de la Calidad de la Educación (2013) Informe Técnico Simce. Santiago.Chile

Álvarez, J. M. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir (2º edición)*. . Madrid: Morata.

Anton, A., & Moraza, J. (2013). Aplicación de un sistema de evaluación formativa en una asignatura de 1º de Grado. *La Cuestion universitaria*, Vol 8, 123-129.

Bachman, L. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. Dialnet, 13 (3), 105-128. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=574835>

Baddeley, A. (2012). Working memory: theories, models, and controversies. *Annual review of psychology*, 63, 1-29.

British Council. (2015) English in Argentina: An examination of policy, perceptions and influencing factors. Recuperado de <https://ei.britishcouncil.org/sites/default/files/latin-americanresearch/English%20in%20Argentina.pdf>

Brown, H. (2007) *Language. Principles and classroom practices*. New York: Longman.

Canale, M. & M. Swain (1989). The Acquisition of Second Language Communicative Competence. *Applied Linguistics*, Oxford University Press, Vol. 10, Number 2.

Cassany, D. (1997). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona, España: Paidós.

Cassany, D. (2006) *Reparar la escritura. Introducción*. España: Editorial Graó.

- Cassany, D. (2002) Expresión escrita. En: Enseñar Lengua. España. Graó.
- Carlino, F. (2007) La enseñanza del español como lengua de origen en países no hispanos. La experiencia canadiense. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol., n.o 38/2. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1199Carlino.pdf>
- Chall, J. (1987). Two Vocabularies for Reading: Recognition and Meaning, en Margaret G. McKeown y Mary E. Curtis (eds.), *The Nature of Vocabulary. Acquisition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Contreras, O. (2012). “Stephen Krashen: sus aportes a la educación bilingüe”. *Rastros Rostros*, vol. 14, núm. 27, , pp. 123-124.
- Crespo, A., & De Pinto, E. (2016). El Desarrollo De La Escritura En Inglés En La Educacion Secundaria: Una Mision Posible. *Revista Multidisciplinaria Dialógica*, 28-53.
- Creswell, J., & Plano, V. (2007). *Designing and conducting Mixed Methods Research*. California:
- Creswell, J. (2009) “Editorial: Mapping the Field of Mixed Methods Research”, *Journal of Mixed Methods Research*, vol. 3, 95-108.
- Cronquist, K.; Fiszbein, A. (2017) El aprendizaje del ingles en América Latina. Edit. El diálogo
- Cook, T. D., Reichardt, CH. S. (1986) *Metodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Díaz, B. y Hernández, G. (1998) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, en una interpretación constructivista*. McGraw-Hill: México.

Elliot, J.M. y otros (1986): Investigación acción en el aula. Conserjería de Cultura Educación Ciencia, Valencia

Goncalves, , M., & Vaccarini, L. (Agosto de 2014). “La evaluación de los aprendizajes en la escuela secundaria actual”.Las prácticas evaluativas se alinean con los modos de enseñar.

Buenos Aires, Argentina. Recuperado de

<http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC114759.pdf>

Gómez, M. (2016) Fluidez lectora oral en inglés como lengua extranjera. Tonos Digital, Revista de Estudios Filológicos. N° 31.

Hamodi, C. (2014). La evaluación formativa y compartida en Educación superior: un estudio de caso. Soria, Valladolid, España. Recuperado de

<file:///C:/Users/SEDE2/Downloads/Dialnet->

[LaEvaluacionFormativaYComparidaEnEducacionSuperio-44517%20\(1\).pdf](LaEvaluacionFormativaYComparidaEnEducacionSuperio-44517%20(1).pdf)

Halliday, M. A. K. (1978). Language as Social Semiotic The Social Interpretation of Language and Meaning. London Edward Arnold

Harmer, J. (2010) How to teach writing. England: Pearson Education Limited.

Hernández, F., & Diaz, L. (2015). La escritura autobiográfica en inglés:lengua extranjera, experiencia de aula. *Lenguaje*, 43 (2), 333-358.

Hernández, R., Fernandez, C., & Batipsta, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: MC Graw Hill.

Hyland, K. (2003). *Second language writing*. New York: Cambridge University Press.

Hymes, D.H. (1972) *On Communicative Competence* In: J.B. Pride and J. Holmes (eds). *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin.

ICFES, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (12 de mayo de 2018).

Obtenido de <http://www.icfes.gov.co>

Jiménez, V. (2012). *El enfoque formativo de la evaluación* . Mexico: Secretaria de Educacion Publica, Argentina 28.

Jiménez, J.; O'shanahan, I. (2010) *Aprender a leer y escribir en Inglés como segunda lengua: un Estudio de revisión en Canadá y Ee. Uurevista iberoamericana de educación*. N.o 52, pp. 179-20

Lafourcade, S., Estévez, Y., Acosta, Y., Galano, Y., Riquenes, A. (2015) *Habilidad de escritura en la asignatura Inglés*. Rev Inf Cient. Nro, 79, Vol. 3

Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós

López, A. (2010). *La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés*. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, Vol. 1, No. 2, 111-124.

Lopez, V. (2015) *La evaluación formativa del aprendizaje y las destrezas productivas (speaking / writing) del idioma inglés en los estudiantes del octavo año de educación general básica de la unidad educativa hispano América* . Ambato- Ecuador: Universidad Tecnica de Ambato.

- Mallen, D. (2017) Los instrumentos de evaluación en la clase de inglés de 4o de la ESO en Cataluña- Trabajo para optar a Master en Educación. Universidad Internacional de La Rioja. España.
- Margalef, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XXI*, 17 (2) doi: 10.5944/educxx1.17.2.1147, 35-55.
- Martínez, I.; Salinas, J. y Canavosio, A. (2015) La evaluación de la escritura en lengua extranjera (inglés) en el nivel superior: análisis de reportes docentes. Actas Congreso Nacional Subsele Cátedra Unesco UNR
- Ministerio de Educacion, Cultura y Deporte. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. España: Instituto Cervantes.
- Orellana, L. (2001). *Estadística Descriptiva*. Mexico.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico-OCDE. (2014). *Revisiones de la OCDE sobre evaluación en educación-Mexico*. Paris: Secretaria de Educación Publica.
- Padrón, J. (2001). La estructura de los procesos de investigación . *REVISTA EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS*. Año IX, nº 17, 23-33.
- Pat-El, R. J., Tillema, H., Segers, M. y Vedder, P. (2014). Multilevel predictors of differing perceptions of Assessment for Learning practices between teachers and students. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22 (2), 282-298. DOI: 10.1080/0969594X.2014.975675

- Paz, K., & Florez, M. (2017). Actividades de escritura del texto de inglés Touchstone en el desarrollo de la producción escrita académica. *Revista Publicando*, 4 No 11. (1) ISSN 1390-9304, 732-763.
- Perez, J. (2007) La evaluación como instrumento de mejora de la calidad del aprendizaje. Propuesta de intervención psicopedagógica para el aprendizaje del idioma inglés. Girona, España. Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8004/tjipm.pdf>
- Pérez, M. (2014). La competencia comunicativa. Habilidades y destrezas comunicativas.
- Pino-Juste, M. (2011). La evaluación de los aprendizajes. En Cantón, I. y Pino-Juste, M. (coords.) Diseño y desarrollo del currículum. Madrid: Alianza Editorial.
- Pilleux, M. (2001) Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios Filológicos*, N° 36, 2001, pp. 143-152.
- Prabhu, N. S. (1987) *Second Language Pedagogy*. Oxford: O.U.P
- República de Colombia (1994). Ley General de Educación. Ministerio de Educación Nacional. Santafé de Bogotá.
- Rincón, A. (2013). *Fortalecimiento de la escritura en inglés en estudiantes de educación media de una institución pública*. Meta, Villavicencio: Universidad Tecnológica Virtual de Monterrey.
- Rodriguez, N., & Guambo, E. (2018). *European Scientific Journal*. Vol.14 Obtenido de <http://eujournal.org/index.php/esj/article/view/10761/10273>

- Rosales, M. (2014) Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual. Buenos Aires, Argentina.
- Rueda, M.; García, S. (2013) La evaluación en el campo de la educación superior. *Perfiles Educativos*, vol. XXXV, pp. 7-16.
- Santos, M. (1988) Patología general de la evaluación educativa. *Revista Infancia y Aprendizaje*, N° 41, pp 143-158. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48299.pdf>
- Santos, M. (1993) La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga.
- Secretaría de Educación Pública (2013) Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. Centro 06020: México, D.F.
- Segura, M. (2018) La función formativa de la evaluación en el trabajo escolar cotidiano. *Revista Educación*, 42 (1), 1-31.
- Tamayo y Tamayo, M. (2009) El proceso de la investigación científica. Limusa Editores.
- Thomas-Beck, C., et al. (2001). The effects of instructional emphasis and specificity on early reading and vocabulary development of kindergarten children. Manuscript submitted for publication.
- Treiman, R. (1992) The Role of Intrasyllabic Units in Learning to Read and Spell. *Reading Acquisition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vaca, L., Castro, E. (2016). La evaluación formativa en la producción escrita del idioma Inglés. Obtenido de <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/12048>

**Anexos*****Anexo A. Formato de validación de instrumento: Cuestionario a Docentes y estudiantes de los CLE primer nivel***

UNIVERSIDAD DE LA COSTA

FACULTAD DE HUMANIDADES

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Estimado (a) profesor (a):

A través de la presente guía, solicitamos su valiosa colaboración en la revisión y juicio como experto (a) de los instrumentos que se anexan, cuyo objetivo es proponer estrategias didácticas de evaluación formativa para el desarrollo de la habilidad escritora en inglés en los estudiantes de primer nivel de Cursos de Lengua Extranjeras (CLE) de la Universidad del Atlántico; se persigue favorecer los procesos de enseñanza del idioma inglés desde el primer nivel que ofrecen los mencionados cursos a futuros profesionales en todas las carreras. Este requerimiento forma parte del desarrollo del Trabajo de Grado de la Maestría en Educación.

Agradeciendo su colaboración y receptividad, se despiden

Por el equipo de investigación:

Edith Ramos Camaño

Martha Romero Larios





**UNIVERSIDAD DE LA COSTA**

**FACULTAD DE HUMANIDADES**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

1.- IDENTIFICACIÓN DEL EXPERTO

Nombre y Apellido: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Profesión: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Cédula de identidad \_\_\_\_\_

Institución donde trabaja: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Cargo que desempeña: \_\_\_\_\_

Tiempo en el cargo \_\_\_\_\_

## 2.- IDENTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

### EVALUACIÓN FORMATIVA Y DESARROLLO DE LA HABILIDAD ESCRITORA EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE PRIMER NIVEL DE CURSOS LIBRES EN LENGUAS EXTRANJERAS DE LA UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO

## 3.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

### 3.1. OBJETIVO GENERAL

Proponer estrategias didácticas de evaluación formativa para el desarrollo de la habilidad escritora en inglés en los estudiantes de primer nivel de Cursos de Lengua Extranjeras (CLE) de la Universidad del Atlántico

### 3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Describir las características de evaluación utilizadas por los tutores para el desarrollo de la habilidad escritora en inglés en los estudiantes de primer nivel de los CLE de la Universidad del Atlántico

(Encuesta: Cuestionarios a docentes y estudiantes)

Determinar las estrategias de evaluación utilizadas por los tutores para el desarrollo de la habilidad escritora en inglés en los estudiantes de primer nivel de los CLE de la Universidad del Atlántico

(Encuesta: Cuestionarios a docentes y estudiantes)

Identificar el proceso de la escritura del inglés en los estudiantes del primer nivel de los CLE de la Universidad del Atlántico

(Guía de observación clases)

Caracterizar las técnicas para el desarrollo de la habilidad escritora en inglés en los estudiantes de primer nivel de los CLE de la Universidad del Atlántico

(Entrevista semi-estructurada a docentes)

Diseñar las estrategias didácticas de evaluación formativa para el desarrollo de la habilidad escritora en inglés en los estudiantes de primer nivel de los CLE de la Universidad del Atlántico

(Propuesta didáctica)



**UNIVERSIDAD DE LA COSTA**

**FACULTAD DE HUMANIDADES**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**Título del Proyecto:** EVALUACIÓN FORMATIVA Y DESARROLLO DE LA HABILIDAD ESCRITORA EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE CURSOS LIBRES EN LENGUAS EXTRANJERAS DE LA UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO

**Investigadores:** Edith Ramos Camaño y Martha Romero Larios

**Experto:** \_\_\_\_\_

**Instrucciones:** Determinar si los instrumentos de medición, reúnen los indicadores mencionados, emitiendo su apreciación de acuerdo con la correspondencia con el contexto teórico de la variable, claridad y coherencia en la redacción y pertinencia con la variable de objeto de estudio colocando una equis (X) en la casilla correspondiente; y observaciones escritas a los ítems.

**Cuestionario a docentes y estudiantes de los CLE primer nivel**

EVALUACIÓN FORMATIVA Y HABILIDAD ESCRITORA  
DEL INGLÉS EN UN CONTEXTO UNIVERSITARIO

164

Variable 1:  Evaluación formativa  Dimensión 1.1:  Características	Aseveraciones	Corresponde  ncia con el  contexto  teórico  de la variable		Claridad y  coherencia en la  redacción		Pertine  ncia con la  variable de  objeto de  estudio		Observaciones
		SI	N	SI	N	S	N	
	Sub-dimensión 1.1.1 Proposito educativo de evaluación (para qué se evalúa)		O		O	I	O	
Indicador 1.1.1.1:  Optimizar la instrucción  (perfeccionamiento de indicaciones)	Como docente ¿Procura mejorar la instrucción dada a los estudiantes sobre la escritura de algún texto en inglés?							
	Como estudiante: ¿Considera que el docente suele perfeccionar las instrucciones dadas sobre la escritura del inglés?							
Indicador 1.1.1.2:  Análisis y valoración de los procesos de	Como docente: ¿Merece el proceso de enseñanza de la escritura del inglés un valor especial sobre otras competencias?							

enseñanza (interés por la enseñanza)	2. Como estudiante: ¿El docente se interesa por la enseñanza y procesos relacionados con la escritura del inglés?							
Variable 1: Evaluación formativa	Aseveraciones	Corresponde		Claridad y		Pertine		Observaciones
Dimensión 1.1: Características		ncia con el		coherencia en la		ncia con la		
		contexto		redacción		variable de		
		teórico				objeto de		
		de la variable				estudio		
	Sub-Dimensión 1.1.2: Objeto de la evaluación (qué se evalúa)	SI	N	SI	N	S	N	
			O		O	I	O	
Indicador 1.1.2.1:	Como docente: ¿Reconoce en los estudiantes la asimilación del conocimiento inherente a la escritura del inglés?							
Comprensión del contenido de la materia (conocimiento asimilado)	3. Como estudiante: ¿Entiende el contenido relacionado a la escritura del inglés en la clase del docente?							

EVALUACIÓN FORMATIVA Y HABILIDAD ESCRITORA  
DEL INGLÉS EN UN CONTEXTO UNIVERSITARIO

166

Indicador 1.1.2.2.  Resolución de tareas complejas  (capacidad en ejecución de tareas	Como docente: ¿Logra que los estudiantes puedan realizar tareas sobre la construcción de textos en inglés?							
	4. Como estudiante: ¿Se siente en capacidad de realizar tareas relacionadas a la escritura de textos en inglés?							
Indicador 1.1.2.3  Plan, regulación, evaluación del aprendizaje	Como docente: ¿Ejecuta la planeación, ordenación y evaluación de la escritura del ingles?							
	5. Como estudiante: ¿Nota que el docente se dedica a la planeación, ordenación y evaluación de la escritura del ingles?							
Variable 1:  Evaluación formativa	Aseveraciones	Corresponde  ncia con el  contexto  teórico  de la variable		Claridad y  coherencia en la  redacción		Pertine  ncia con la  variable de objeto de estudio		Observaciones

Dimensión 1.1: Características	Sub-Dimensión 1.1.3: Procedimiento de la evaluación (cómo se evalúa)	SI	N	SI	N	S	N	
			O		O	I	O	
Indicador 1.1.3.1: Situaciones interactivas de análisis (actividades participativas)	Como docente: ¿Le es posible realizar actividades participativas en la enseñanza de la escritura del inglés?							
	6. Como estudiante: ¿El docente emplea actividades participativas en la enseñanza de la escritura del inglés?							
Indicador 1.1.3.2:  Intervenciones individualizadas del profesor (asistencia personalizada)	Como docente: ¿Dispone de tiempo para las mediaciones personalizadas a modo de reforzar la enseñanza sobre la escritura del inglés?							
	7. Como estudiante: ¿El docente asiste de forma individual a los estudiantes para afianzar la enseñanza de escritura del inglés?							
Indicador 1.1.3.3:  Comentarios y	Como docente: ¿Le es viable emplear la retroalimentación permanente para el desarrollo de la escritura en inglés?							



feedback continuados (retroalimentación permanente)	8. Como estudiante: ¿Observa que el docente retroalimenta permanentemente la enseñanza sobre la escritura del inglés?							
Indicador 1.1.3.4:  Autoevaluación y coevaluación (evaluación personal y compartida)	Como docente: ¿Hace uso de la autoevaluación y evaluación compartida en el proceso de enseñanza de la escritura del inglés?							
	9. Como estudiante: ¿Su profesor permite la autoevaluación y evaluación compartida en el proceso de enseñanza de la escritura del inglés?							
Variable 1:  Evaluación formativa   Dimensión 1.2:  Estrategias	Aseveraciones	Corresponde  ncia con el  contexto  teórico  de la variable		Claridad y  coherencia en la  redacción		Pertine  ncia con la  variable de  objeto de  estudio		Observaciones
	1.2.1 Sub-dimensión: De observación  (para la percepción del aprendizaje)	SI	N	SI	N	S	N	
			O		O	I	O	

Indicador 1.2.1.1:  Guía de observación (lista de indicadores)	Como docente: ¿Suele hacer uso de alguna guía de observación para evaluar su destreza en la escritura del inglés?							
	10. Como estudiante: ¿El docente hace uso de alguna guía de observación para evaluar su destreza en la escritura del inglés?							
Indicador 1.2.1.2:  Registro anecdótico (informe que describe hechos)	Como docente: ¿Levanta un registro sobre el proceso de desarrollo de habilidad escritora del inglés de los estudiantes?							
	11. Como estudiante: ¿El profesor lleva un registro de hechos que marcan el proceso de escritura del inglés de cada estudiante?							
Indicador 1.2.1.3:  Diario de clase (registro de cada sesión)	Como docente: ¿Maneja el Diario de clase como método evaluativo de la escritura del inglés?							
	12. Como estudiante: ¿Utilizan el Diario de clase en el aula para evaluar la habilidad escritora del inglés?							

## EVALUACIÓN FORMATIVA Y HABILIDAD ESCRITORA

## DEL INGLÉS EN UN CONTEXTO UNIVERSITARIO

170

Indicador 1.2.1.4: Diario de trabajo  (registro de cada trabajo)	Como docente: ¿Es el Diario de Trabajo un recurso de uso común para la evaluación de la escritura del inglés?							
	13. Como estudiante: ¿El profesor utiliza el Diario de Trabajo para la evaluación de la escritura del inglés?							
Indicador 1.2.1.5: Escala de actitudes (gradación del aprendizaje)	Como docente: ¿Corresponde la Escala de actitudes a una técnica de evaluación de la escritura del inglés?							
	14. Como estudiante: ¿A través de la Escala de Actitudes el profesor evalúa su escritura en inglés?							
Variable 1: Evaluación formativa  Dimensión 1.2: Estrategias	Aseveraciones	Corresponde ncia con el  contexto teórico  de la variable		Claridad y coherencia en la redacción		Pertine ncia con la variable de objeto de estudio		Observaciones
	Sub-dimensión 1.2.2: De desempeño	SI	N	SI	N	S	N	

	(para la demostración del aprendizaje)		O		O	I	O	
Indicador 1.2.2.1: Preguntas sobre procedimiento (indagación sobre la estructura)	Como docente: ¿Suele realizar preguntas a los estudiantes sobre la forma en que escriben en inglés?							
	15. Como estudiante: ¿El docente efectúa preguntas sobre su método de escritura del inglés?							
Indicador 1.2.2.2: Cuadernos de los alumnos (seguimiento al trabajo individual)	Como docente: ¿Por medio de los cuadernos de los estudiantes evalúa la escritura del inglés?							
	16. Como estudiante: ¿El profesor considera los cuadernos como parte de la evaluación de la escritura del inglés?							
Indicador 1.2.2.3: Organizadores gráficos (representaciones visuales que comunican estructuras lógicas)	Como docente: ¿Las representaciones visuales permiten evaluar la escritura del inglés?							
	17. Como estudiante: ¿El profesor emplea representaciones visuales en la clase para la evaluación de la escritura del inglés?							

***Anexo B. Formato Validación Instrumento Guía de Observación dirigida a estudiantes de primer Nivel de CLE y entrevista a tutores.***



**UNIVERSIDAD DE LA COSTA**

**FACULTAD DE HUMANIDADES**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**Título del Proyecto:** EVALUACIÓN FORMATIVA Y DESARROLLO DE LA HABILIDAD ESCRITORA EN INGLÉS EN  
ESTUDIANTES DE CURSOS LIBRES EN LENGUAS EXTRANJERAS DE LA UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO

**Investigadores:** Edith Ramos y Martha Romero

**Experto:** \_\_\_\_\_

**Instrucciones:** Determinar si los instrumentos de medición, reúnen los indicadores mencionados, emitiendo su apreciación de acuerdo con la correspondencia con el contexto teórico de la variable, claridad y coherencia en la redacción y pertinencia con la variable de objeto de estudio colocando una equis (X) en la casilla correspondiente; y observaciones escritas a los ítems.

**Guía de observación a estudiantes de primer nivel de los CLE**

Variable 2:  Habilidad escritora   Dimensión 2.1:  Proceso de la escritura  del inglés	Aseveraciones	Corresponde  ncia con el  contexto  teórico  de la variable		Claridad y  coherencia en la  redacción		Pertine  ncia con la  variable de  objeto de  estudio		Observaciones
	En los estudiantes de primer nivel de los CLE se evidencia	SI	N O	SI	N O	S I	N O	
	Fluidez en la lectura							
	Comprensión de lo leído							
	Planeación de la escritura							
	Desarrollo de discursos (textualización y revisión)							
	En la clase de inglés de primer nivel de los CLE se evidencia							

	El docente orienta							
	El estudiante reflexiona							
Dimensión 2.2	Aseveraciones	Corresponde		Claridad y		Pertine		Observaciones
Técnicas de la habilidad escritora del inglés		ncia con el		coherencia en la		ncia con la		
		contexto		redacción		variable de		
		teórico				objeto de		
		de la variable				estudio		
		SI	N	SI	N	S	N	
			O		O	I	O	
Indicador 2.2.1	1. ¿Cómo describiría el conocimiento de							
Conocimiento de las	las reglas básicas del inglés en los estudiantes							
reglas de conversión	de primer nivel de los CLE?							
fonema-grafema								
(CFG)								
	2. ¿En qué grado se logra la comprensión							
	de las conversiones fonema-grafema en los							
	cursos de primer nivel de los CLE?							

Indicador 2.2.2: Conocimiento de las palabras	3. ¿Qué opina sobre el vocabulario en inglés dominado por los estudiantes de primer nivel de los CLE?							
	4. ¿Hasta qué punto el manejo de un amplio vocabulario, determina la correcta escritura de este idioma?							
Indicador 2.2.3: Destrezas fonológicas	5. ¿De que manera la habilidad fonológica de los estudiantes repercute en su escritura correcta del idioma?							
	6. ¿Qué elementos fonológicos del inglés impactan en el desarrollo de la correcta escritura de este idioma?							





***Anexo C. Formato Juicio del Experto-Cuestionario Docente***

**UNIVERSIDAD DE LA COSTA**

**FACULTAD DE HUMANIDADES**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**JUICIO DEL EXPERTO**

**EVALUACIÓN FORMATIVA Y DESARROLLO DE LA HABILIDAD  
ESCRITORA EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE CURSOS LIBRES EN  
LENGUAS EXTRANJERAS DE LA UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO**

- a. Considera que las dimensiones de las variables en el cuestionario docente se evidencia la información y la aplicación de la ruta de atención integral, de forma:

*Suficiente:* \_\_\_\_\_

*Medianamente suficiente:* \_\_\_\_\_

*Insuficiente* \_\_\_\_\_

***El instrumento diseñado a su juicio es:***

***Válido*** \_\_\_\_\_

***No Válido:*** \_\_\_\_\_

***Anexo D.Formato Juicio del Experto-Cuestionario Estudiante***

**UNIVERSIDAD DE LA COSTA**

**FACULTAD DE HUMANIDADES**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**JUICIO DEL EXPERTO**

**EVALUACIÓN FORMATIVA Y DESARROLLO DE LA HABILIDAD  
ESCRITORA EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE CURSOS LIBRES EN  
LENGUAS EXTRANJERAS DE LA UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO**

- b. Considera que las dimensiones de las variables en el cuestionario a estudiantes se evidencia la caracterización de las conductas disruptivas, de forma:

Suficiente: \_\_\_\_\_

Medianamente suficiente: \_\_\_\_\_

Insuficiente \_\_\_\_\_

***El instrumento diseñado a su juicio es:***

***Válido*** \_\_\_\_\_

***No Válido:*** \_\_\_\_\_

***Anexo E. Formato Constancia de Juicio de Experto***



**UNIVERSIDAD DE LA COSTA**

**FACULTAD DE HUMANIDADES**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**CONSTANCIA DE JUICIO DE EXPERTO**

Yo, \_\_\_\_\_ con cédula de ciudadanía  
Nº \_\_\_\_\_, certifico que realicé el juicio de experto del cuestionario a  
docentes de básica primaria diseñado por, Edith Ramos y Martha Romero en la  
investigación titulada: EVALUACIÓN FORMATIVA Y DESARROLLO DE LA  
HABILIDAD ESCRITORA EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE CURSOS LIBRES EN  
LENGUAS EXTRANJERAS DE LA UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO.

Firma: _____

Fecha: \_\_\_\_\_

## JUICIO DE EXPERTO

Por medio de la presente hago constar que he participado en la validación del instrumento presentado por las ciudadanas Edith Ramos y Martha Romero identificadas con cc \_\_\_\_\_respectivamente a fin de recolectar información para un trabajo de investigación que se realiza a nivel de Post-Grado en la Universidad de la Costa CUC, para optar al Título de Magister en Educación tomando en cuenta que los planteamientos en dicho instrumento están acordes con los objetivos del estudio y por tanto se considera válido para esta investigación.

## IDENTIFICACION DEL EXPERTO

Nombres y Apellidos

Cedula de ciudadanía/Extranjería

Título profesional de pregrado

Título profesional de post grado

Institución donde labora

Fecha de evaluación

Observación

---

Firma del Experto

***Anexo F. Cuestionario dirigido a Estudiantes de primer nivel de CLE***



UNIVERSIDAD DE LA COSTA

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

EVALUACIÓN FORMATIVA Y DESARROLLO DE LA HABILIDAD  
ESCRITORA EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE PRIMER NIVEL DE CURSOS  
LIBRES EN LENGUAS EXTRANJERAS DE LA UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO

(CUESTIONARIO DIRIGIDO A ESTUDIANTES DE LOS CLE UNIVERSIDAD  
DEL ATLANTICO)

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

TESISTAS

Edith Ramos Camaño

Martha Romero Larios

TUTOR

Dr. Yennis Medrano

Barranquilla, Noviembre de 2018

Estimado \_\_\_\_\_-,

El presente instrumento forma parte de un proceso de investigación que tiene como propósito Proponer estrategias didácticas de evaluación formativa para el desarrollo de la habilidad escritora en inglés en los estudiantes de primer nivel de Cursos de Lengua Extranjeras (CLE) de la Universidad del Atlántico.

La información suministrada es de carácter confidencial, solo se usará con fines estrictamente investigativos; por tanto, agradecemos, responder la totalidad de los planteamientos expuestos.

Atentamente,

Las investigadoras

**Edad:** \_\_\_\_\_

**Curso:** \_\_\_\_\_

**Nivel:** \_\_\_\_\_

**Turno:** \_\_\_\_\_

### ASEVERACIONES CUESTIONARIO ESTUDIANTES:

Indicador	En las clases de ingles					
	¿Considera que el	Sie	Casi	Alg	Po	Nu
1.1.1.1: Optimizar la instrucción (perfeccionamiento de indicaciones)	docente suele perfeccionar las instrucciones dadas sobre la escritura del inglés?	mpre	siempre	unas veces	cas veces	nca
Indicador 1.1.1.2: Análisis y valoración de los procesos de enseñanza (interés	¿El docente se interesa por la enseñanza y procesos relacionados con la escritura del inglés??					
	¿Entiende el contenido relacionado a					



por la enseñanza)	la escritura del inglés en la clase del docente?					
Indicador 1.1.2.1: Comprensión del contenido de la materia (conocimiento)	¿Se siente en capacidad de realizar tareas relacionadas a la escritura de textos en inglés?					
Indicador 1.1.2.2. Resolución de tareas complejas (capacidad en ejecución de tareas)	¿Nota que el docente se dedica a la planeación, ordenación y evaluación de la escritura del inglés?					
Indicador 1.1.2.3 plan, regulación, evaluación del aprendizaje	¿El docente emplea actividades participativas en la enseñanza de la escritura del inglés?					
Indicador 1.1.3.1: Situaciones interactivas de análisis (actividades participativas)	¿El docente asiste de forma individual a los estudiantes para afianzar la enseñanza de escritura del inglés?					
	¿Observa que el docente retroalimenta permanentemente la enseñanza sobre la					

Indicador	escritura del ingles?					
1.1.3.2: Intervenciones individualizadas del profesor (asistencia personalizada)	¿Su profesor permite la autoevaluación y evaluación compartida en el proceso de enseñanza de la escritura del inglés?					
Indicador 1.1.3.3:Comentarios y feedback continuados (retroalimentación permanente)	¿El docente hace uso de alguna guía de observación para evaluar su destreza en la escritura del inglés?					
Indicador 1.1.3.4: Autoevaluacion y coevaluacion (evaluacion personal y compartida)	¿El profesor lleva un registro de hechos que marcan el proceso de escritura del inglés de cada estudiante?					
	¿Utilizan el Diario de clase en el aula para evaluar la habilidad escritora del ingles?					
Indicador	¿El profesor utiliza el Diario de Trabajo para					

1.2.1.1: Guía de observación (lista de indicadores)	la evaluación de la escritura del inglés?					
	¿A través de la Escala de Actitudes el profesor evalúa su escritura en inglés?					
Indicador 1.2.1.2: Registro anecdótico (informe que describe hechos)	¿El docente efectúa preguntas sobre su método de escritura del inglés?					
Indicador 1.2.1.3: Diario de clase (registro de cada sesión)	¿El profesor considera los cuadernos como parte de la evaluación de la escritura del inglés					
Indicador 1.2.1.4: Diario de trabajo  (registro de cada trabajo)						
Indicador						

1.2.1.5: Escala de actitudes (gradación del aprendizaje)						
Indicador						
1.2.2.1: Preguntas sobre procedimiento (indagación sobre la estructura)						
Indicador						
1.2.2.2: Cuadernos de los alumnos (seguimiento al trabajo individual)						
Indicador						
1.2.2.3: Organizadores gráficos (representaciones visuales que comunican estructuras lógicas)	¿El profesor emplea representaciones visuales en la clase para la evaluación de la escritura del inglés?					
Indicador						
1.2.3.1: Portafolio (productos del progreso de	¿Observa que el docente toma en cuenta sus producciones para evaluar la escritura del					

aprendizaje	inglés?					
Indicador 1.2.3.2: Rubrica (herramienta de evaluación que establece los aspectos a considerar en un trabajo)	¿Implementa su profesor palabras, frases u oraciones que señalan las tareas, acciones, procesos y actitudes a evaluar sobre su escritura del inglés?					
Indicador 1.2.3.3: Lista de cotejo (palabras o actitudes para evaluar)	¿A través de un listado de elementos el docente evalúa su escritura del inglés?					
Indicador 1.2.4.1: Debates y ensayos (intercambios grupales y escritos)	¿El docente genera intercambios entre grupos y solicita trabajos escritos en inglés?					
Indicador 1.2.4.2: Pruebas escritas (interrogatorios o	¿Emplea su profesor las pruebas escritas para verificar sus composiciones, párrafos y demás elementos de la					

ejercicios escritos)	escritura en inglés?					
----------------------	----------------------	--	--	--	--	--

***Anexo G. Cuestionario dirigido a Docentes de CLE***



UNIVERSIDAD DE LA COSTA

FACULTAD DE HUMANIDADES

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

EVALUACIÓN FORMATIVA Y DESARROLLO DE LA HABILIDAD  
ESCRITORA EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE PRIMER NIVEL DE CURSOS  
LIBRES EN LENGUAS EXTRANJERAS DE LA UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO

(CUESTIONARIO DIRIGIDO A DOCENTES DE LOS CLE

UNIVERSIDAD DEL ATLANTICO)

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

TESISTAS

Edith Ramos Camaño

Martha Romero Larios

TUTOR

Dr. Yennis Medrano

Barranquilla, NOVIEMBRE de 2018

Estimado: \_\_\_\_\_

El presente instrumento forma parte de un proceso de investigación que tiene como propósito Proponer estrategias didácticas de evaluación formativa para el desarrollo de la habilidad escritora en inglés en los estudiantes de primer nivel de Cursos de Lengua Extranjeras (CLE) de la Universidad del Atlántico

La información suministrada es de carácter confidencial, solo se usará con fines estrictamente investigativos; por tanto, agradecemos, responder la totalidad de los planteamientos expuestos.

Atentamente,

Las investigadoras



**Instrucciones**

El presente instrumento es un cuestionario estructurado, tipo escala de Lickert, el mismo consta de dos partes.

**PARTE I. Datos Generales del Encuestado**

Deberá responder señalando lo que se pregunta en cada caso.

**PARTE II. Aseveraciones por dimensiones y variables**

Deberá emitir su opinión en relación al conjunto de aseveraciones o ítems relacionados con las variables objeto de estudio. Por favor leer las siguientes instrucciones:

- Lea de forma detenida y cuidadosa cada uno de las aseveraciones presentadas en el instrumento.
- Responda cada aseveración completando la información requerida marcando con una equis (x), según sea el caso. Proceda a responder la totalidad de las aseveraciones presentadas. Para ello dispone de la siguiente escala de valoración:

	Siempre.
	Casi siempre.
	Algunas veces.
	Pocas veces.
	Nunca.

- Si tiene alguna inquietud con relación a los enunciados de cada aseveración pregunte al investigador.

**DATOS GENERALES:**

**Género:** Hombre ( )      Mujer( )

**Edad:** \_\_\_\_\_

**Estudios realizados:**

Pregrado ( ) Título obtenido: \_\_\_\_\_

Especialización ( ) Título obtenido: \_\_\_\_\_

Maestría ( ) Título obtenido: \_\_\_\_\_

Doctorado ( ) Título obtenido: \_\_\_\_\_

Otros: \_\_\_\_\_

**Institución donde labora:** \_\_\_\_\_

**Años de experiencia docente:** \_\_\_\_\_

**Cargo que ocupa:** \_\_\_\_\_

**Niveles en los que labora:** 1° ( ) 2° ( ) 3° ( ) 4° ( ) 5° ( )

**Estatuto que rige su ejercicio docente:** 2277( ) 1278 ( )

**Asignación académica:** Docente integral ( ) Docente en ejercicio por área ( )

### ASEVERACIONES POR DIMENSIONES Y VARIABLES

Variable 1: Evaluación formativa	Aseveraciones	Escala				
Indicador 1.1.1.1: Optimizar la instrucción (perfeccionamiento de indicaciones)	<b>Fundamentado en sus clases de inglés para los estudiantes de primer nivel:</b>					
Indicador 1.1.1.2: Análisis y valoración de los procesos de enseñanza (interés por la enseñanza)	1. ¿Procura mejorar la instrucción dada a los estudiantes sobre la escritura de algún texto en inglés?					
Indicador 1.1.2.1: Comprensión del contenido de la materia (conocimiento asimilado)	2. ¿Merece el proceso de enseñanza de la escritura del inglés un valor especial sobre otras competencias?					
Indicador 1.1.2.2: Resolución de tareas complejas (capacidad en ejecución de tareas)	3. ¿Reconoce en los estudiantes la asimilación del conocimiento inherente a la escritura del inglés?					
Indicador 1.1.2.3: Plan, regulación, evaluación del aprendizaje	4. ¿Logra que los estudiantes puedan realizar tareas sobre la construcción de textos en inglés?					
Indicador 1.1.3.1: Situaciones interactivas de análisis (actividades participativas)	5. ¿Ejecuta la planeación, ordenación y evaluación de la escritura del inglés?					
Indicador 1.1.3.2: Intervenciones individualizadas del profesor	6. ¿Le es posible realizar actividades participativas en la enseñanza de la escritura del inglés?					
	7. ¿Dispone de tiempo para las mediaciones personalizadas a modo de reforzar la					

(asistencia personalizada)	enseñanza sobre la escritura del inglés?					
Indicador 1.1.3.3:Comentarios y feedback continuados	8. ¿Le es viable emplear la retroalimentación permanente para el desarrollo de la escritura en inglés?					
Indicador 1.1.3.4 Autoevaluación y coevaluación (evaluación personal y compartida)	9. ¿Hace uso de la autoevaluación y evaluación compartida en el proceso de enseñanza de la escritura del inglés?					
Indicador 1.2.1.1: Guía de observación (lista de indicadores)	10. ¿Suele hacer uso de alguna guía de observación para evaluar su destreza en la escritura del inglés?					
Indicador 1.2.1.2:Registro anecdótico (informe que describe hechos)	11. ¿Levanta un registro sobre el proceso de desarrollo de habilidad escritora del inglés de los estudiantes?					
Indicador 1.2.1.3: Diario de clase (registro de cada sesión)	12. ¿Maneja el Diario de clase como método evaluativo de la escritura del inglés?					
Indicador 1.2.1.4: Diario de trabajo (registro de cada trabajo)	13. ¿Es el Diario de Trabajo un recurso de uso común para la evaluación de la escritura del inglés?					
Indicador 1.2.1.5: Escala de actitudes (gradación del aprendizaje)	14. ¿Corresponde la Escala de actitudes a una técnica de evaluación de la escritura del inglés?					
Indicador 1.2.2.1: Preguntas sobre procedimiento (indagación sobre la estructura)	15. ¿Suele realizar preguntas a los estudiantes sobre la forma en que escriben en inglés?					
Indicador 1.2.2.2: Cuadernos de los alumnos (seguimiento al trabajo individual)	16. ¿Por medio de los cuadernos de los estudiantes evalúa la escritura del inglés?					
Indicador 1.2.2.3: Organizadores gráficos (representaciones visuales que comunican estructuras lógicas)	17. ¿Las representaciones visuales permiten evaluar la escritura del inglés?					
	18. ¿Considera los productos de los estudiantes en la evaluación de la escritura del inglés?					
Indicador 1.2.3.1: Portafolio (productos del progreso de	19. ¿Le es posible generar diversas herramientas que destacan lo relativo a la evaluación de la					

aprendizaje	escritura de inglés?					
Indicador 1.2.3.2: Rubrica (herramienta de evaluación que establece los aspectos a considerar en un trabajo)	20. ¿Es la lista de palabras o actitudes una herramienta para evaluar la escritura del inglés?					
Indicador 1.2.3.3: Lista de cotejo (palabras o actitudes para evaluar)	21. ¿Por medio de intercambios entre grupos y solicitud de trabajos escritos evalúa la escritura del inglés?					
Indicador 1.2.4.1: Debates y ensayos (intercambios grupales y escritos)	22. ¿A través de interrogatorios y ejercicios escritor evalúa la escritura del inglés?					
Indicador 1.2.4.2: Pruebas escritas (interrogatorios o ejercicios escritos)						

EVALUACIÓN FORMATIVA Y HABILIDAD ESCRITORA

DEL INGLÉS EN PRIMER NIVEL DE LOS CLE

***Anexo H. Formato Entrevista a Docentes de CLE***



UNIVERSIDAD DE LA COSTA

FACULTAD DE HUMANIDADES

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

EVALUACIÓN FORMATIVA Y DESARROLLO DE LA HABILIDAD ESCRITORA EN  
INGLÉS EN ESTUDIANTES DE PRIMER NIVEL DE CURSOS LIBRES EN LENGUAS

EXTRANJERAS DE LA UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO

( ENTREVISTA DIRIGIDA A DOCENTES DE LOS CLE

UNIVERSIDAD DEL ATLANTICO)

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

TESISTAS

Edith Ramos Camaño

Martha Romero Larios

TUTOR

Dr. Yennis Medrano

Estimado/a Docente \_\_\_\_\_,

El presente instrumento forma parte de un proceso de investigación que tiene como propósito Proponer estrategias didácticas de evaluación formativa para el desarrollo de la habilidad escritora en inglés en los estudiantes de primer nivel de Cursos de Lengua Extranjeras (CLE) de la Universidad del Atlántico

La información suministrada por usted es de carácter confidencial, solo se usará con fines estrictamente investigativos; por tanto, agradecemos, responder la totalidad de los planteamientos expuestos.

Atentamente,

Las investigadoras

### **Instrucciones**

El presente instrumento es un guion de entrevista. Se encuentra compuesto por dos partes:

#### **PARTE I. *Datos Generales del Entrevistado***

Deberá responder señalando lo que se pregunta en cada caso.

#### **PARTE II. *Cuerpo del Instrumento***

Deberá emitir su opinión en relación al conjunto de interrogantes enunciados; son planteamientos que serán respondidos en forma abierta desde su apreciación en relación a lo señalado. Para garantizar la mayor fidelidad posible en la transcripción de la información presentada, requerimos permiso para grabar la entrevista.



**DATOS GENERALES:**

**Género:** Hombre ( )      Mujer( )

**Edad:** \_\_\_\_\_

**Estudios realizados:**

Pregrado ( ) Título obtenido:

---

Especialización ( ) Título obtenido:

---

Maestría ( ) Título obtenido:

---

Doctorado ( ) Título obtenido:

---

Otros:

---

**Institución donde labora:**

---

**Carácter:** Oficial ( ) Privado ( ) Subsidiado ( )

**Años de experiencia docente:** \_\_\_\_\_

**Cargo que ocupa:**

Variable 2: Habilidad escritora del inglés	Preguntas
Indicador 2.2.1 Conocimiento de las reglas de conversión fonema- grafema (CFG)	¿Cómo describiría el conocimiento de las reglas básicas del inglés en los estudiantes de primer nivel de los CLE?  ¿En qué grado se logra la comprensión de las conversiones fonema-grafema en los cursos de primer nivel de los CLE?
Indicador 2.2.2: Conocimiento de las palabras	¿Qué opina sobre el alcance de los conocimientos de palabras en inglés por parte de los estudiantes de primer nivel de los CLE?  ¿Hasta qué punto el manejo de suficientes palabras en inglés determina la correcta escritura de este idioma?
Indicador 2.2.3: Destrezas fonológicas	¿De que manera la habilidad fonológica de los estudiantes

	<p>repercute en su escritura correcta del idioma?</p> <p>¿Qué elementos fonológicos del inglés impactan en el desarrollo de la correcta escritura de este idioma?</p>
--	---

**Anexo I. Ficha de Observación****FICHA DE OBSERVACION**

La siguiente ficha tiene como finalidad verificar el proceso de escritura del inglés de los estudiantes de primer nivel de los CLE de la Universidad del Atlántico a partir de hechos y acciones por parte de los docentes y estudiantes que confirmen la presencia de este proceso y su adecuado desarrollo.

Datos de la Aplicación Curso: \_\_\_\_\_ Nivel: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

<b>Variable 2: Habilidad escritora</b>	<b>Aseveraciones</b>	<b>CATEGORIA</b>		<b>OBSE RVA CION ES</b>
		<b>SI</b>	<b>NO</b>	
<b>Dimensión 2.1: Proceso de la escritura del inglés</b>	<b>En los estudiantes de primer nivel de los CLE se evidencia</b>			
	1. Fluidez en la lectura			
	2. Comprensión de lo leído			
	3. Planificación de la escritura			
	4. Desarrollo de discursos (textualización y revisión)			
	<b>En la clase de inglés de primer nivel de los CLE se evidencia</b>			
	5. El docente orienta			
	6. El estudiante reflexiona			